



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

MARIA DE NAZARÉ MORAES DA SILVA

**PARKATÊJÊ LÍNGUA DE HERANÇA: ‘MINHA LÍNGUA ENSINADA DO JEITO
QUE EU QUERO’**

Belém
2019

MARIA DE NAZARÉ MORAES DA SILVA

**PARKATÊJÊ LÍNGUA DE HERANÇA: ‘MINHA LÍNGUA ENSINADA DO JEITO
QUE EU QUERO’**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (PPGL/ILC/UFPa), como requisito para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Área de concentração: Análise, descrição e documentação das línguas naturais.

Orientadora:

Profa. Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira.

Coorientador:

Prof. Dr. Luiz Alexandre Mattos do Amaral.

Belém
2019

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

S586p Silva, Maria de Nazaré Moraes da
Parkatêjê Língua de Herança : 'minha língua ensinada do jeito
que eu quero' / Maria de Nazaré Moraes da Silva. — 2019.
360 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira
Coorientador(a): Prof. Dr. Luiz Alexandre Mattos do Amaral
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2019.

1. Língua jê - Estudo e ensino. 2. Índios Gavião do Pará. 3.
Falantes de língua de herança. 4. Política linguística. I. Título.

CDD 418

MARIA DE NAZARÉ MORAES DA SILVA

**PARKATÊJÊ LÍNGUA DE HERANÇA: ‘MINHA LÍNGUA ENSINADA DO JEITO
QUE EU QUERO’**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (PPGL/ILC/UFPA), como requisito para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Área de concentração: Análise, descrição e documentação das línguas naturais.

Data de aprovação: 21/03/2019

Banca Examinadora:

_____ - Orientador
Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira
Professora Doutora em Linguística (UFPA)

_____ - Coorientador
Luiz Alexandre Mattos do Amaral
Professor Doutor em Linguística (UMass Amherst)

_____ - Examinador externo
Marcus Antônio Rezende Maia
Professor Doutor em Linguística (UFRJ)

_____ - Examinador externo
Salomão Antônio Mufarrej Hage
Professor Doutor em Educação (ICED/UFPA)

_____ - Examinador interno
Walkyria Magno e Silva
Professora Doutora em Linguística (PPGL/UFPA)

_____ - Examinador interno
Sidney da Silva Facundes
Professor Doutor em Linguística (PPGL/UFPA)

_____ - Suplente externo
Dermeval da Hora Oliveira
Professor Doutor em Linguística (PPGL/UFPB)

_____ - Suplente interno
Thomas Massao Fairchild
Professor Doutor em Educação (PPGL/UFPA)

Belém
2019

Ao Capitão Krôhôkrenhũm (*in memoriam*), pelo exemplo de luta e coragem; a Jôkrowapeire e a Xôntapti (*in memoriam*), pela incansável disponibilidade para continuar o trabalho iniciado pelo Capitão; aos meus queridos pais, Feliciano (*in memoriam*) e Lourdes, pelos sábios ensinamentos e abnegada dedicação aos seus seis filhos; à Juliana, minha princesa, pelo companheirismo amoroso; ao Joaquim, simplesmente por existir; e à Laura, um amado bebê que está chegando ao mundo.

AGRADECIMENTOS

E se puder deixar algum ensinamento como herança, escolha a gratidão (Érika Lima).

A palavra gratidão, segundo consta no dicionário, significa “sentimento de reconhecimento de ajuda, benefício ou favor recebido”. O sentimento de gratidão está estreitamente relacionado ao agradecimento, ou seja, à ação de agradecer. O amor, a lealdade e a amizade são sentimentos nobres interligados também à gratidão.

Esta Tese de Doutorado não seria concretizada sem a contribuição de “anjos” que Deus colocou no meu caminho. Refiro-me às pessoas que estão na minha vida desde sempre, às que dela passaram a fazer parte há muito tempo e àquelas conhecidas somente à época do curso de doutorado, com as quais sinto vontade de estar junto ainda por muito tempo. Por isso dirijo, primeiramente, a Ele os meus amorosos agradecimentos.

Depois de Deus, agradeço...

Aos meus pais, Feliciano e Lourdes, pelas bênçãos e preces que me fortaleceram nas fases mais difíceis e pelo encorajamento e incentivo aos estudos, desde a primeira vez em que pegaram a minha mão para me ensinar as primeiras letras.

Aos meus maravilhosos irmãos e irmãs, por acreditarem em mim, pelas forças para que eu pudesse seguir em frente e pela compreensão da necessidade de minha ausência nas reuniões familiares.

À Juliana, filha querida, pelas palavras de motivação e conforto e por estar sempre torcendo pelas minhas conquistas. Ao Rafael, meu genro, pelo apoio e vibrações positivas para que tudo desse certo. Ao Joaquim, meu netinho, pelo brilho dos seus olhos e pelo seu sorriso encantador, que me fazem ainda mais feliz. À Laura, pelo anúncio de esperança por um mundo melhor escutado nas batidas do seu coração.

À Beatriz, pela atenção dispensada ao meu lar, principalmente quando precisei viajar ao campo de pesquisa. Às primas-irmãs Dolores e Ivone, pelos exemplos de amizade verdadeira e pela constante disposição para me ajudar, me escutar e me aconselhar. Ao seu Sena e à Maria, pela acolhida na casa e no coração.

Ao José dos Anjos, pela gentileza de todos os dias e pela cuidadosa revisão do texto final deste trabalho. À Alzira Rosa de Almeida, pela conversa agradável e divertida que contribuiu para uma caminhada mais leve e pelo excelente trabalho de normalização bibliográfica. À Cleuma Nascimento e ao Manoel Felix Junior, pela tradução do resumo em inglês e em francês, respectivamente. Aos queridos amigos que me ajudaram com o projeto

gráfico, Ana Carolina Álvares (diagramação e ilustração), Maitê de Oliveira (ilustração), Gilberto Oliveira e Luciana Vieira (edição de áudios e vídeos) e Leandro de Souza (desenvolvimento web).

Aos dirigentes do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (IFCH/UFGA) com os quais trabalhei durante o período do Doutorado, professores doutores João Márcio da Silva, Nelson Souza Júnior, Andréa Chaves, Carlos Souza, Fernando Neves e Giovane Mota, pelo crescente incentivo à qualificação dos técnico-administrativos do Instituto.

Aos funcionários da biblioteca do IFCH, Gisele Martinez, pelas boas ideias para as apresentações dos exames de qualificação e de defesa desta Tese e pelo apoio para que eu pudesse participar dos eventos relacionados ao curso; Antônio Oliveira e Francisco Tenório, por me manterem sempre informada quanto à chegada de material com temática indígena na biblioteca.

Ao corpo docente do Doutorado do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFGA, especialmente aos professores com os quais convivi ao longo dos quatro anos do curso, por partilharem seus conhecimentos durante as aulas, os seminários, as conversas informais, os congressos, entre outros eventos.

Aos alunos da turma ‘Estágio Supervisionado I’ da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFGA, ano de 2017, pelas valiosas trocas de experiência no campo de ensino-aprendizagem de línguas. À Profa. Msc. Izabel Maria da Silva, por ter permitido minha participação nas aulas desta turma e pelos diálogos esclarecedores.

Às colegas com as quais participei das aulas do curso de Doutorado, Cleuma Nascimento, Hellen Pompeu e Socorro Lopes, pelas oportunidades de construção do conhecimento conjunto e pelas vitórias que conseguimos alcançar.

Às amigas de viagem ao campo de pesquisa, Jaqueline Reis, Luciana Vieira, Tereza Lopes e Sindy de Souza, pela união sincera e fraterna, pelo apoio na coleta de dados e pelas gostosas risadas, que fizeram florescer até mesmo onde os espinhos teimavam em nascer.

Aos professores doutores que participaram da banca de qualificação da presente pesquisa, Marcus Maia, Salomão Hage, Sidney Facundes e Walkyria Magno e Silva, pela delicadeza e respeito quanto aos comentários sobre as falhas observadas e pelos encaminhamentos fundamentais para a melhoria do meu trabalho.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Luiz Alexandre do Amaral, por ter aceitado participar da construção desta Tese, por se mostrar sempre disponível e tranquilo para me escutar e me

auxiliar durante todo o processo de elaboração do material pedagógico e pelas inestimáveis sugestões.

À querida Profa. Dra. Marília Ferreira, minha orientadora, pela confiança no meu potencial, pela leitura atenta das várias versões desta Tese, pelos preciosos conselhos, pela agradável convivência e pelo exemplo de competência e dedicação e amor à pesquisa.

À Profa. Dra. Leopoldina Araújo, pelo carinho com que me recebeu em sua residência para escutar as minhas ideias e, com muito jeito, corrigir os meus enganos, pelas obras emprestadas e por me encorajar, olhando nos meus olhos, a não desistir da pesquisa.

Por fim, e não menos importante, aos indígenas Parkatêjê, pela acolhida afetuosa e pela amizade e alegria demonstrada a cada encontro, em especial, aos *mêhakrekatê* Akukàre, Jôkrowapeire (*in memoriam*), Orãkratare, Pênprãmti, Pôjarêtêti e Xôntapti (*in memoriam*), pelo interesse, dedicação e incansável colaboração.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

RESUMO

A morte de uma língua, indígena ou não indígena, representa danos para a humanidade como um todo, pois significa a perda do legado histórico de uma nação, da identidade do povo que um dia a falou e de determinada concepção de mundo. Em razão da atual situação de ameaça à existência de línguas/culturas indígenas localizadas em solo brasileiro, a busca por princípios e métodos para revitalizá-las ou para preservá-las tem sido crescente nas últimas décadas, no País. A fim de evitar a extinção final, comunidades indígenas, com a ajuda de linguistas e de estudiosos de outras áreas do conhecimento, têm optado por investir, em geral, no ensino/aprendizagem desse patrimônio imaterial como primeira ou como segunda língua na escola. Na presente pesquisa, sugere-se, todavia, que línguas indígenas devam ser interpretadas como língua de herança em práticas pedagógicas, por pertencerem a grupos sociais minoritários com as quais se identificam etnicamente, embora muitas vezes se comuniquem tão somente por meio da língua portuguesa. Essa é a realidade dos Parkatêjê, um povo Timbira falante de língua de mesma denominação localizado na Terra Indígena Mãe Maria, em Bom Jesus do Tocantins, no Estado do Pará, ao qual a mencionada pesquisa se direciona. No contexto Parkatêjê, apenas os anciãos possuem fluência na língua indígena e não se observa mais transmissão intergeracional, porém seus integrantes ainda vivenciam as suas singularidades culturais e, atualmente, decidiram investir em ações para (re)aprender a língua tradicional de seu povo. Com o objetivo de contribuir com a revitalização da língua em questão, elaborou-se um material pedagógico para ser utilizado como fonte no seu ensino/aprendizagem, com base nos pressupostos da Abordagem Comunicativa Intercultural, considerada nesta Tese de Doutorado como uma força potencial na construção e reconstrução do conhecimento sob uma ótica crítica e reflexiva entre os sujeitos e mundos culturais plurais envolvidos nesse processo. A produção do material apoiou-se em um trabalho baseado na escuta e no diálogo, visto que foi pensada **com** e não **para** este povo indígena, conforme as suas necessidades e objetivos. Assim, contou com a participação ativa de seus integrantes, principalmente a dos anciãos, em todas as etapas envolvidas. Por meio do conteúdo e das atividades propostas, pretende-se incentivar o desenvolvimento de experiências significativas, dinâmicas e criativas na/com a língua/cultura indígena entre as diferentes culturas que estarão em interação na Escola Indígena Parkatêjê. Contudo, a (re)aprendizagem desta língua necessita também do envolvimento dos professores indígenas e não indígenas em formação adequada, para saber como utilizar o material em suas aulas, e do comprometimento efetivo dos Parkatêjê no sentido de encorajar o uso da língua indígena em situações comunicativas na aldeia.

Palavras-chave: Índios Parkatêjê. Língua de herança. Material pedagógico. Abordagem Comunicativa Intercultural.

ABSTRACT

The death of a language, whether indigenous or not, represents damage for the humanity as a whole, because it means the loss of the historical legacy of a nation, of the people's identity who once spoke it, as well as of some conception of the world. Due to the current threatening situation to the existence of indigenous languages/cultures in Brazilian ground, the search for principles and methods to revitalize or to preserve them has grown in our country in the last decades. In order to avoid the ultimate extinction, indigenous communities, with the support of linguists and scholars from other areas of research, have opted for investing, in general, in the teaching/learning of this immaterial heritage as their first or second language at school. In the present investigation, it is suggested, however, that the indigenous languages should be interpreted as language of inheritance in the pedagogical practices, for they belong to minority social groups with which they identify ethnically, though they very often communicate themselves in the Portuguese language. This is the Parkatêgê's reality, a Timbira people who speak the language with the same denomination, located in Mãe Maria Indigenous Land, in Bom Jesus of Tocantins, in the State of Pará, to which the present research is directed. In the Parkatêgê's context, only the elders are fluent in the indigenous language and the intergenerational transmission is not observed anymore, but its members still experience their cultural singularities and, nowadays, they have decided to invest in actions towards (re)learning the traditional language of their people. Aiming at contributing to the revitalization of the language in question, a pedagogical material to be used as source in their teaching/learning was prepared, based on the theoretical assumptions of the Intercultural Communicative Approach, considered in this Doctoral Thesis as a potential force in the construction and reconstruction of the knowledge under a critic and reflective perspective among the subjects and the plural cultural worlds involved in this process. The production of the material was grounded in a work based on the hearing and on dialog, once it was thought **with** and not **to** this indigenous people, according to their needs and objectives. Hence, it counted on the active participation of its members, mainly the elders', in all the involved phases. Through the content, as well as the proposed activities, it is thus intended to encourage the development of meaningful, dynamic and creative experiences in/with the indigenous language/culture among the different cultures that will interact in the Parkatêgê Indigenous School. However, the (re)learning of this language also requires not only the involvement of the indigenous and non-indigenous teachers in proper training, so that they know how to use the material in their classes, but also the effective commitment of the Parkatêgê people in the sense of encouraging the use of the indigenous language in the communicative situations in the village.

Key words: Parkatêgê Indians. Language of inheritance. Pedagogical material. Intercultural Communicative Approach.

RÉSUMÉ

La disparition d'une langue, qu'elle soit autochtone ou non, représente un dommage pour l'ensemble de l'humanité, car elle signifie la perte de l'héritage historique d'une nation, de l'identité de ceux qui autrefois l'ont parlée et d'une certaine conception du monde. En raison de la menace actuelle qui pèse sur l'existence des langues/cultures autochtones situées sur le territoire brésilien, la recherche de principes et de méthodes pour les revitaliser ou les préserver s'est intensifiée au cours des dernières décennies au Brésil. Afin d'éviter cette extinction, les communautés autochtones, avec l'aide de linguistes et de spécialistes d'autres domaines de la connaissance, ont choisi d'investir dans l'enseignement/l'apprentissage de ce patrimoine immatériel en tant que première ou seconde langue à l'école. Dans cette recherche, il est toutefois suggéré que les langues autochtones soient interprétées comme une langue d'héritage dans les pratiques pédagogiques, car elles appartiennent à des groupes sociaux minoritaires auxquels elles s'identifient ethniquement, bien qu'elles ne communiquent souvent que par le portugais. Telle est la réalité du Parkatêjê, un peuple Timbira parlant la langue de la même dénomination, situé sur la terre autochtone Mãe Maria, à Bom Jesus do Tocantins, dans l'État de Pará, celui-là même qui est l'objet de cette recherche. Dans le contexte des Parkatêjê, seuls les plus âgés maîtrisent parfaitement la langue autochtone et aucune transmission intergénérationnelle n'est observée, mais leurs membres donnent vie quotidiennement à leurs singularités culturelles et ont décidé à présent d'investir dans des actions visant à (ré)apprendre la langue traditionnelle de leur peuple. Dans le but de contribuer à la revitalisation de la langue en question, un matériel pédagogique a été mis au point pour servir de source à son enseignement/apprentissage, sur la base des présupposés de l'Approche Communicative Interculturelle, considérée dans cette Thèse de Doctorat comme une force potentielle dans la construction et la reconstruction de la connaissance dans une perspective critique et réflexive entre les sujets et les univers culturels pluriels impliqués dans ce processus. La production de ce matériel s'est basée sur un travail d'écoute et de dialogue, car elle a été pensée **avec** et non **pour** ce peuple autochtone, en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs. Ainsi, il s'est appuyé sur la participation active de ses membres, en particulier celle des plus âgés, durant toutes les étapes de production. Par son contenu et les activités proposées, ce matériel est destiné à encourager le développement d'expériences significatives, dynamiques et créatives dans/avec la langue/culture autochtone au sein des différents groupes culturels qui interagiront dans l'École Indigène Parkatêjê. Cependant, le (ré)apprentissage de cette langue nécessite également la participation des enseignants indigènes et non indigènes à une formation appropriée, afin de savoir comment utiliser le matériel en classe, ainsi que l'engagement effectif des Parkatêjê dans le but d'encourager l'utilisation de la langue autochtone dans des situations communicatives dans le village.

Mots-clés: Indiens Parkatêjê. Langue d'héritage. Matériel pédagogique. Approche Communicative Interculturelle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da Terra Indígena Mãe Maria	29
Figura 2 - Cura de doenças com as mãos	42
Figura 3 - Mulheres na corrida de tora	47
Figura 4 - Rapazes participando da <i>akôtoaihê</i>	47
Figura 5 - Representação dos Parkatêjê nos JMPI de 2015	50
Figura 6 - Escolas Indígenas situadas na BR 222	106
Figura 7 - Escola Indígena <i>Pěmptykre Parkatêjê</i>	138
Figura 8 - LH e conexões entre L1, L2 e LE	168
Figura 9 - Um <i>continuum</i> do usuário L1/L2.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aldeias localizadas na BR 222 resultantes de cisões entre as etnias que formaram a Comunidade Indígena Parkatêjê	30
Quadro 2 - Autodenominações dos Parkatêjê de acordo com o território por eles ocupado por volta de 1950.....	32
Quadro 3 - Transferência dos Parkatêjê para Mãe Maria	38
Quadro 4 - Delegações brasileiras e internacionais nos XIII JMPI.....	51
Quadro 5 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 1	53
Quadro 6 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 3	54
Quadro 7 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 4	56
Quadro 8 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 5	57
Quadro 9 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 6	59
Quadro 10 - Estudos sobre a língua Parkatêjê orientados e coorientados pela Profa. Dra. Marília Ferreira no período de 2006 a 2018 na UFPA	62
Quadro 11 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 7	64
Quadro 12 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 8	66
Quadro 13 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 9	67
Quadro 14 - Inventário fonológico das vogais	70
Quadro 15 - Inventário fonológico das consoantes	70
Quadro 16 - O alfabeto Parkatêjê	71
Quadro 17 - Professores indígenas da Escola <i>Pěmptykre Parkatêjê</i>	139
Quadro 18 - Informações que orientaram a elaboração do material pedagógico de língua Parkatêjê	148
Quadro 19 - Traços de aquisição de L1, de L2 e de LH	176
Quadro 20 - Percepções acerca do ensino comunicativo	184
Quadro 21 - Concepções dos Parkatêjê sobre o material pedagógico para o E/A de sua língua indígena	202
Quadro 22 - Principais colaboradores da pesquisa	206
Quadro 23 - Jovens colaboradores da pesquisa	207
Quadro 24 - Demonstrativo geral das etapas de coleta de dados	214
Quadro 25 - Sistematização da unidade preliminar e das três primeiras unidades previstas para o material de E/A da língua Parkatêjê.	216
Quadro 26 - Ilustrações de abertura das unidades do material pedagógico de Parkatêjê	221

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Abordagem Comunicativa
ACI	Abordagem Comunicativa Intercultural
AH	Alunos de Herança
ALEM	Associação Linguística Evangélica Missionária
AMTB	Associação de Missões Transculturais Brasileiras
ANAÍ	Associação Nacional de Apoio ao Índio
APBKG	Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani
APIAC	Organização dos Professores Indígenas do Acre
CAN	<i>Central American Mission</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CMBELH	Congresso Mundial de Bilinguismo e Línguas de Herança
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
CPI/SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DEL	<i>Documenting Endangered Languages</i>
DOBES	<i>Documentation of Endangered Languages</i>
E/A	Ensino/Aprendizagem
EEl	Educação Escolar Indígena
ELDP	<i>Endangered Languages Documentation Programme</i>
ELF	<i>Endangered Language Fund</i>
EUA	Estados Unidos
FH	Falantes de Herança
Funai	Fundação Nacional do Índio
GAPTA	Grupo Acadêmico Produção do Território e Meio Ambiente na Amazônia
GU	Gramática Universal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

III	Instituto Indigenista Interamericano
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
JAARS	<i>Jungle Aviation and Radio Service</i>
JMPI	Jogos Mundiais dos Povos Indígenas
L-alvo	Língua-alvo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LH	Língua de Herança
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
NEIs	Núcleos de Educação Escolar Indígena
OGPTB	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
Opan	Operação Anchieta
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
OV	Objeto/Verbo
PA	Pará
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
ProDoclin	Programa Brasileiro de Documentação de Línguas Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
Seduc	Secretaria de Educação
SIL	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TIMM	Terra Indígena Mãe Maria
TO	Tocantins
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
Unicamp	Universidade de Campinas
VO	Verbo/Objeto
WBT	<i>Wycliffe Bible Translators</i>

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
2 OS PARKATÊJÊ	27
2.1 Apresentação	28
2.2 Localização	28
2.3 Primeiros contatos com a sociedade não indígena	31
2.4 Período de sujeição ao Serviço de Proteção ao Índio e à Fundação Nacional do Índio	34
2.5 O momento presente	39
2.6 Cultura Parkatêjê: breves informações	41
2.7 Avaliação do Parkatêjê com base nas escalas de vitalidade da UNESCO	53
2.8 Pesquisas sobre a língua Parkatêjê	68
2.8.1 <i>Estruturas subjacentes de alguns tipos de frases declarativas afirmativas do dialeto gavião-Jê</i>	<i>68</i>
2.8.2 <i>Aspectos da língua Gavião-Jê</i>	<i>71</i>
2.8.3 <i>Estudo morfossintático da língua Parkatêjê</i>	<i>74</i>
2.8.4 <i>Apinajé, Gavião, Karajá: um esboço tipológico</i>	<i>87</i>
2.8.5 <i>Alternância de códigos em narrativas orais do povo Parkatêjê: aspectos linguísticos do contato com o português</i>	<i>93</i>
3 LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS: CENÁRIO HISTÓRICO E PONDERAÇÕES SOBRE FORTALECIMENTO/PRESERVAÇÃO	99
3.1 A situação das línguas indígenas brasileiras: eventos históricos	101
3.2 Em busca da preservação: o porquê da urgência e ações favoráveis às línguas indígenas	107
3.3 De escola para indígena a Escola Indígena	120
3.4 A língua Parkatêjê na escola: uma sábia estratégia de revitalização	136
4 MATERIAL PEDAGÓGICO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DO PARKATÊJÊ: FUNDAMENTOS CONTEXTUAIS E LINGUÍSTICO-COGNITIVOS	141
4.1 Cenário de inserção do material pedagógico: entre as decisões dos Parkatêjê	144
4.2 Revisitando conceitos básicos	150
4.2.1 <i>Ensinar, aprender e adquirir uma língua</i>	<i>150</i>

4.2.2 Linguagem, língua e cultura	155
4.2.3 O que caracteriza uma língua como L1, L2 ou LE?	157
4.3 Língua de Herança: noções preliminares	161
4.3.1 Falantes de Herança: características principais	169
4.3.2 Alunos de Herança: considerações identitárias, pedagógicas e linguísticas	172
4.4 O modelo comunicativo no Ensino/Aprendizagem de línguas	180
4.5 A Abordagem Comunicativa Intercultural no Ensino/Aprendizagem	
do Parkatêjê	187
5 METODOLOGIA DE PESQUISA	198
5.1 A experiência de um trabalho construído <i>com os Parkatêjê</i>	199
5.2 Perfil dos colaboradores	200
5.3 Instrumentos e técnicas utilizados na coleta de informações	207
5.4 Constituição e organização do <i>corpus</i>	209
6 MÊ KÔT TO AIHO KAXUWA KA MÊ JARKWA NÃ TO	219
6.1 Apresentação geral	220
6.2 Primeira capa e sumário	223
6.3 Unidade Preliminar	225
6.4 Primeira Unidade	230
6.5 Segunda Unidade	236
6.6 Terceira Unidade	243
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	252
REFERÊNCIAS	260
APÊNDICE	274
APÊNDICE A - <i>Mê kôt to aiho kaxwa ka mê jarkwa nã to</i>	275
ANEXOS	355
ANEXO A - Cópia do Decreto que concedeu a Gleba Mãe Maria ao povo Gavião	356
ANEXO B - Questionário aplicado para a implantação da Escola Parkatêjê	357
ANEXO C - Termo de autorização para realização de pesquisa	358
ANEXO D - <i>Pyt mê Kaxêr</i> ‘O Sol e a Lua’	359

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há outras nações [...] - e estas são as do Brasil - que recebem tudo o que lhes ensinam com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir, mas são estátuas de murta que, em levantando a mão e a tesoura o jardineiro, logo perdem a nova figura, e tornam à bruteza antiga e natural, e a ser mato como dantes eram [...] (VIEIRA, 1627, p. 5).

A citação do Padre Antônio Vieira (1627) é um retrato da arrogância e da angústia vivenciada pelos colonizadores europeus em terras brasileiras. A rebeldia indígena os impedia de consolidar projetos que, à primeira vista, seriam de fácil execução, pois estariam lidando com raças inferiores, em sua concepção. Tomar posse da terra “descoberta”, domesticar almas “selvagens” por meio da catequese, conquistar e controlar mãos indígenas para o trabalho escravo e extinguir línguas faladas pelos gentios integraram os interesses da Coroa portuguesa, e se fizeram acompanhados de confrontos e conflitos entre colonizadores e colonizados a partir do século XVI.

As mais de mil línguas indígenas definidas por Vieira (1627) como “bárbaras” com as quais os primeiros europeus se depararam, à proporção que o território conhecido, atualmente, como Brasil era explorado, sempre foram aludidas como entraves aos projetos engendrados pelo poder público desde aquela época. As estratégias para exterminá-las tiveram início no referido século com uma política de uniformidade linguística, que contou com a participação efetiva de missionários, com destaque aos jesuítas.

O ensino da língua portuguesa e da catequese está entre as primeiras ações utilizadas pelos europeus para tentar assegurar o controle sobre os indígenas e consumir o projeto de unidade nacional. A escola pensada **para** o indígena firmou-se, assim, como um instrumento propício àquele momento valendo-se de uma educação impositiva que tinha por fim ensiná-lo a “ser gente”. E por mais de quatro séculos essa política contribuiu para a construção de uma história predominantemente marcada por atos violentos no sentido físico, linguístico e cultural, cujas consequências atravessaram o tempo e ainda são notadas no século XXI.

O número de línguas indígenas não ultrapassa, atualmente, um total de 180, mas é possível que, em menos de 40 anos, 20% dessas línguas não tenham mais falantes devido à situação vulnerável na qual se encontram (D’ANGELIS, 2014). Esses números apontam um dos principais motivos da premência de pesquisas e ações com vistas à preservação e à

valorização de línguas indígenas brasileiras pelos seus próprios falantes. O cenário seria ainda pior não fosse o comportamento resiliente dos primeiros habitantes do Brasil comentado por Vieira (1627).

A legalização dos direitos linguísticos essenciais dos povos indígenas após a Constituição Federal de 1988 representa um passo decisivo para que a escola se reconfigurasse como uma aliada, porém, agora, dos indígenas, com o desenvolvimento de políticas que, a partir de então, passaram a visar à efetivação de um paradigma de ensino/aprendizagem (E/A) emancipatório, a fim de também prepará-los para transitar no mundo onde foram inseridos de forma compulsória.

A história dos Parkatêjê os insere no contexto aqui relatado. No presente trabalho, interessa-me centrar a atenção neste povo indígena falante de língua de mesma denominação localizado na Terra Indígena Mãe Maria (TIMM) em Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do Estado do Pará. Seu reconhecimento como um grupo étnico diferenciado, por ter conseguido se restabelecer demográfica e culturalmente perante a cobiça da sociedade capitalista sobre as riquezas naturais de seu território, os destaca entre os demais povos indígenas do Brasil (LARAIA; DAMATTA, 1978).

O contato dos Parkatêjê com a sociedade envolvente ocorreu na década de 1950. A partir de então, observou-se um processo de redução populacional causada por mortes decorrentes de epidemias e de guerras pela defesa do seu *habitat*. A sua situação de vulnerabilidade facilitou a aproximação de agentes governamentais do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, depois, da Fundação Nacional do Índio (Funai), para convencer os poucos sobreviventes a se juntar a outras etnias em nova terra, onde foram submetidos ao trabalho forçado de coleta e comercialização da castanha e levados a quase esquecer a sua língua e a sua cultura.

O quadro descrito perdurou até a primeira metade da década de 1970, quando as etnias ali reunidas (Akrâtikatêjê, Kÿikatêjê e Rõhõkatêjê) se reorganizaram como uma única comunidade, denominada Comunidade Indígena Parkatêjê, e decidiram sair da situação de subserviência na qual estavam imersos, para dar novo rumo à sua história. Após essa tomada de decisão, aos poucos conseguiram voltar a interagir por meio da língua indígena, embora os domínios de uso já estivessem reduzidos e a língua portuguesa predominasse na comunicação diária em consequência da implantação de projetos de alto impacto ambiental em suas terras pelo governo brasileiro (ARAÚJO, 2008).

A Escola Indígena Parkatêjê foi idealizada pelos Parkatêjê um ano após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Entre os objetivos de sua criação, Araújo (2008) cita a

preparação de seus integrantes para a nova realidade, que lhes exigia conhecimento tanto do português quanto do Parkatêjê. Com a língua portuguesa, teriam oportunidades de se instruir para garantir o seu espaço também no mundo não indígena; com a língua Parkatêjê estariam assegurando a sobrevivência de saberes ancestrais em situação de ameaça devido à ausência de transmissão intergeracional.

Os primeiros contatos que estabeleci com os Parkatêjê ocorreram a partir do ano de 2013, quando passei a realizar viagens de campo a fim de coletar dados para a minha dissertação de Mestrado, intitulada *A tradição oral no ensino de línguas indígenas: uma proposta para o povo Parkatêjê*¹, sob orientação da Profa. Dra. Marília Ferreira. As falas dos professores indígenas com os quais tive a oportunidade de dialogar naquela época divulgaram um cenário bem diferente se comparado ao previsto em relação à língua indígena quando da criação da Escola Parkatêjê. Dessa forma, posso dizer que a intenção de pensar em um projeto para contribuir com E/A dessa língua indígena remonta a esse período, pois esta solicitação corresponde a uma das inquietações apontadas pelos professores em particular, e dos Parkatêjê em geral, especialmente os habitantes das aldeias Parkatêjê e Rôhokatêjê, conforme detalharei posteriormente.

Sendo assim, o objetivo principal do presente trabalho é:

- Elaborar um material pedagógico, composto por três unidades completas e um sumário geral constituído por mais sete unidades, para ser utilizado como nível inicial de ensino/aprendizagem da língua Parkatêjê por alunos da Escola Indígena Parkatêjê com nível de escolaridade a partir do Fundamental II e pelos anciãos que estudam nesta escola.

Dessa forma, proponho um material para E/A de língua em ambiente escolar, mas isso não significa dizer que uma ação de revitalização linguística deva, necessariamente, estar circunscrita a esse espaço. Pelo contrário, trata-se de um trabalho que requer um desafio ainda maior, pois exige o comprometimento dos integrantes do povo Parkatêjê no sentido de colaborar com a escola, considerada por eles como a sua principal aliada nesse processo.

Ao longo do presente trabalho, procurei esboçar um trajeto a fim de obter respostas a outros objetivos:

- Investigar as possíveis causas da atual situação sociolinguística dos Parkatêjê e da necessidade de revitalização de sua língua indígena;

¹ Este trabalho foi publicado como livro no ano de 2014 pelo ‘Grupo Acadêmico Produção do Território e Meio Ambiente na Amazônia’ (GAPTA/UFPa).

- Documentar o processo histórico-político de implementação da educação escolar para indígenas que contribuiu com o enfraquecimento do patrimônio linguístico-cultural brasileiro;
- Problematicar definições referentes a *status* linguístico;
- Determinar alguns princípios fundamentais à elaboração de materiais pedagógicos com base comunicativa intercultural para o E/A de línguas indígenas.

Quando me refiro ao contexto escolar, a modalidade escrita do Parkatêjê torna-se assunto inevitável. A escrita, em si, não vai garantir a manutenção da cultura de um povo, até porque não existe língua sem a atualização real da fala (LADEIRA, 2014). Entendo a língua escrita como uma questão política para os povos indígenas, uma forma de querer aumentar o prestígio da língua tradicional em espaços sociais relevantes ocupados pela língua majoritária do País na aldeia. É, também, sem dúvidas, mais uma estratégia de revitalização em terras nas quais o português predomina na comunicação diária, a exemplo da realidade da TIMM.

A elaboração de um material pedagógico para o E/A de língua indígena representa grande desafio, dada a heterogeneidade cultural envolvida em tomadas de decisões e de outros assuntos tão complexos quanto esse. Posso destacar, como exemplo, o difícil acesso a determinadas terras indígenas no território brasileiro, a falta de recursos financeiros para a realização de pesquisas, a carência de descrições e estudos linguísticos adequados, assim como de um diálogo mais ajustado entre o trabalho do pesquisador e a realidade indígena (SILVA; AMARAL; MAIA, 2014). Quero focalizar aqui este último ponto, pois indica a necessidade do desenvolvimento de trabalhos colaborativos entre o pesquisador e o povo pesquisado, exatamente o que me serviu de norte para buscar respostas à indagação principal da presente Tese:

- Como deve ser um material de E/A de língua para atender às necessidades e às peculiaridades linguístico-culturais dos Parkatêjê?

Essa pergunta abre espaço a outros questionamentos:

- Qual a visão dos Parkatêjê acerca do E/A da língua tradicional em sua Escola Indígena?
- Quais as suas inquietações em relação ao conteúdo do material pedagógico solicitado?
- Que conceitos devem estar subjacentes à elaboração de materiais pedagógicos para o E/A de línguas, em especial, para a língua Parkatêjê?

Várias são as vertentes para a revitalização com base nos princípios da Educação Escolar Indígena (EEI), e não poderia ser diferente haja vista as especificidades linguísticas de cada povo. No âmbito do E/A de uma língua, porém, independentemente de seu *status* para determinado povo indígena, é preciso compreender essa língua interligada a um fenômeno histórico, localizada em certo tempo e espaço e falada em dado contexto, no qual convivem pessoas e suas culturas imersas num movimento de construção e reconstrução de conhecimentos. Em outras palavras, entender a língua como uma entidade viva, associada ao seu uso, e não simplesmente como um sistema abstrato, estruturado por regras.

Devido às diferentes realidades sociolinguísticas dos povos indígenas do Brasil, as respostas para o E/A de suas línguas também são diversas (D'ANGELIS, 2014). Se vivas e plenamente ativas, devem ser introduzidas como Primeira Língua (L1)², mas, se já apresentarem perda de falantes, como L1 e Segunda Língua (L2). O ensino como L2 é indicado, geralmente, para os demais casos, ou seja, para povos cujas línguas são faladas apenas entre anciãos e para línguas mortas. Para a presente Tese, proponho uma discussão ainda incipiente no Brasil, com base na qual postulo que línguas indígenas sejam interpretadas como Língua de Herança (LH)³, independentemente de *status*, considerando os diferentes níveis de conhecimento linguístico de seus falantes, a imersão linguístico-cultural na qual se encontram, entre outras questões linguístico-cognitivas mencionadas por estudiosos de LH no Brasil e no exterior.

Essa visão de E/A de línguas indígenas defendida nesta Tese, a meu ver, pode incentivar a construção de um conhecimento menos excludente. Para isso, as diferentes experiências dos aprendentes e do professor indígena com a sua língua e cultura devem-se constituir em elemento fundador do processo de ensinar e aprender. Dessa forma, elaboradores de materiais pedagógicos para o mesmo fim precisam entender tais materiais como 'fonte', portanto, passível de ajustes, modificações e adaptações à heterogeneidade cultural presente em uma sala de aula (MENDES, 2012).

Com essas reflexões, busco ressaltar, no presente trabalho, a necessidade de um material sensível aos sujeitos em interação e às suas culturas, ou seja, às suas diferentes crenças e específicos modos de ser e de viver, que favoreça, assim, o desenvolvimento de um E/A intercultural. Nesse sentido, proponho um material que contemple a história de cada povo

² Por considerar que o termo Língua Materna pressupõe apenas a figura da mãe como fundamental no processo de aquisição da primeira língua, decidi seguir a sugestão proposta pelo Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança (2013), qual seja, utilizar nesta Tese a expressão Primeira Língua (ou L1), exceção feita aos casos de citação direta.

³ Agradeço aos professores Luiz Amaral e Marília Ferreira os esclarecimentos iniciais sobre o conceito LH em relação ao contexto Parkatêjê.

indígena e, assim, traga para o centro do conhecimento outras histórias que se entrecruzam nesse processo, por exemplo, a história do país onde habitam; da comunidade à qual pertencem; de cada família; e de cada membro dessa família em particular.

A questão aqui levantada não é deixar de ensinar a forma, ou estruturas gramaticais, de uma língua indígena, mas de passar a pensar essa língua e cultura indígenas situadas em um mesmo lugar, ou seja, centrar o E/A principalmente no significado (a sua atualização no contexto) (ELLIS, 2008). Assim, língua é uma entidade que se reinventa, se auto-organiza, constrói significados ao mesmo tempo em que é reconstruída. Essa forma de conceber o E/A de línguas se estende, como informado, para além da sala de aula, assim como se desloca da antiga crença do que significa ensinar e aprender, ao dar lugar ao conhecimento pertinente nascido da escuta e do diálogo dos sujeitos entre si e com o mundo, uma interação que também deve abranger propostas de materiais pedagógicos.

Um conhecimento entendido como pertinente está articulado a determinado contexto (MORIN, 2013). Desse modo, um material pedagógico que se pretenda intercultural deve ser desenvolvido por meio de um diálogo horizontal entre concepções teóricas e metodológicas e realidade indígena. É exatamente essa busca de cooperação, com respeito à cultura e ao conhecimento do outro, que pretendo ressaltar nas páginas da presente pesquisa, especialmente ao longo do processo de elaboração do material para o E/A do Parkatêjê que, nesta pesquisa, foi um trabalho realizado **com** os indígenas falantes desta língua, e não **para** seus falantes, cuja solicitação inspirou o título desta Tese.

Este estudo está organizado em sete seções, entre as quais a primeira corresponde a essas palavras iniciais e a sétima, às considerações finais. Na segunda seção, faço uma apresentação geral dos índios Parkatêjê, o foco da presente pesquisa. Procuro situá-los geográfica e historicamente ao traçar uma linha do tempo constituída por informações que remontam aos seus primeiros contatos com a sociedade não indígena, ao período de subjugação ao SPI e à Funai e ao momento de sua decisão no sentido de tomar frente de sua história e voltar a vivenciar o modo de viver indígena, que parecia esquecido no período de submissão àquelas agências governamentais. Ainda nesta seção, apresento uma síntese de algumas das principais pesquisas sobre o Parkatêjê, nas quais há informações sobre as particularidades desta língua que podem contribuir mais diretamente com a proposta desta Tese.

Na terceira seção, destaco eventos históricos que envolveram as línguas indígenas brasileiras, nos quais se insere, evidentemente, a Parkatêjê. As informações buscam evidenciar perdas linguísticas e culturais sofridas pelos indígenas iniciadas no período de

intensificação da colonização do território brasileiro e que ainda hoje são notadas em grande parte das terras indígenas onde, crescentemente, perdem espaço para a língua portuguesa. Por outro lado, há considerações sobre o que pode ou está sendo feito em favor da revitalização ou preservação de línguas indígenas. O destaque é dado a ações que, no passado, foram implementadas para o indígena, porém também a ações das quais o indígena passou a contribuir como protagonista, pois dizem respeito à Escola Indígena. Da mesma forma, há um histórico sobre a Escola Parkatêjê que se reporta aos motivos de sua solicitação pelos Parkatêjê e à situação atual do E/A da língua indígena.

Na quarta seção, apresento a possibilidade de um diálogo entre teorias linguístico-cognitivas e informações contextuais para o material proposto na presente Tese. De início, discorro sobre o contexto Parkatêjê, notadamente acerca de questões que os levaram a solicitar um material para o E/A de sua língua indígena na escola. Em seguida, volto minha atenção para alguns conceitos centrais amplamente utilizados na prática docente, como ensinar, aprender e adquirir uma língua; linguagem e língua; e L1, L2 e LE. São conceitos que precisam ser esclarecidos para orientar devidamente o processo de E/A do Parkatêjê com o apoio do referido material pedagógico. Na mesma seção, apresento uma revisão de literatura, embora não exaustiva, com o objetivo de justificar por que línguas indígenas brasileiras ocupam um *status* LH no Brasil e, assim, também devam ser percebidas na Escola Indígena. Após essas informações, discorrerei sobre a abordagem comunicativa cujos princípios serviram para orientar as principais decisões sobre a elaboração do material pedagógico.

Na quinta seção, ocupo-me da metodologia de pesquisa. Indico, dessa forma, os encaminhamentos dos quais lancei mão para materializar o objetivo principal desta Tese. Para isso, retomo, inicialmente, informações anteriores, a fim de explicar o porquê de um trabalho realizado em conjunto com os Parkatêjê, com base na ‘escuta’ e no ‘diálogo’. Posteriormente, informo o perfil dos colaboradores desta pesquisa, e indico também os instrumentos e técnicas utilizados na coleta de informações, assim como as etapas correspondentes à constituição e à organização desses dados.

A sexta seção está reservada para uma exposição geral do material pedagógico que servirá de fonte para o E/A da língua Parkatêjê. Início com uma apresentação detalhada sobre a produção física do material, com considerações sobre *layout*, aspecto visual, tamanho das páginas, e sobre outras decisões tomadas em conjunto com os Parkatêjê para facilitar a compreensão da disposição do conteúdo. A discussão seguinte é redigida com base em informações explanadas nas seções precedentes, por meio das quais o conteúdo e as

atividades que compõem cada uma das unidades previstas no projeto inicial desta Tese são fundamentados.

Por último, apresento uma lista de referências bibliográficas que respaldaram as discussões das seções do presente trabalho. Após esta lista, há um Apêndice referente ao livro de língua Parkatêjê, além de quatro Anexos com importantes documentos relacionados aos assuntos comentados. O Anexo A apresenta uma cópia do Decreto que concedeu a TIMM ao Povo Parkatêjê; o Anexo B, o questionário aplicado para a implantação da Escola Parkatêjê; o Anexo C, o modelo de termo de autorização utilizado na presente pesquisa; e o anexo D, uma versão resumida da narrativa mítica *Pyt mẽ Kaxêr*. O material pedagógico em questão e o DVD referente a esse material acompanham esta Tese de Doutorado.

2 OS PARKATÊJÊ

O percurso histórico das sociedades indígenas do Brasil reflete um cenário configurado por políticas nem sempre explícitas de extermínio físico, cultural e linguístico que culminaram com a ampla utilização da língua portuguesa em detrimento das línguas tradicionais. Para isso, concorreram, conforme Cunha (2014), a macropolítica e a micropolítica. A primeira diz respeito à generalização e à exclusão indígena por meio da negação das especificidades de cada povo e se fazia apoiada no esforço de integrá-los à sociedade nacional. A segunda refere-se à política do monolinguismo civilizador, que se tornou possível, num primeiro momento, com a ajuda da catequese e, posteriormente, com as ações do indigenismo oficial e suas proibições de manifestações linguísticas e culturais indígenas.

Por outro lado, o mesmo percurso revela a capacidade de resiliência e a determinação de alguns povos que decidiram não cruzar os braços, a fim de não se deixar subjugar em situações de contato e de confronto com não índios. Pelo contrário, mostraram-se dispostos a lutar e a se organizar política e socialmente para resguardar a sua identidade, reaver o que lhes sempre foi de direito, como o de um dia poder contar outra versão de sua história aos *kupê* ('não índios'). A trajetória dos Parkatêjê os insere entre os exemplos de exceção.

O Parkatêjê é uma língua devidamente descrita e dotada de ortografia de tipo fonológico (um fonema para um grafema), com peculiaridades morfossintáticas amplamente investigadas, conforme exponho nesta seção. Há, todavia, a necessidade de produção de material pedagógico específico para o E/A do Parkatêjê, além de investimento na formação pedagógica de seus professores indígenas, entre outros fatores de mesma importância apontados pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) como critérios de avaliação da situação de ameaça de línguas indígenas.

Nesta seção, reúno informações gerais acerca dos Parkatêjê, tais como localização geográfica, contatos iniciais com a sociedade nacional, período em que estiveram sob a tutela de agências governamentais, bem como discorro acerca da época em que decidiram assumir o comando de seu futuro. Apresento considerações sobre particularidades de sua cultura que ainda são mantidas entre seus integrantes. Exponho uma avaliação de sua língua indígena para a qual tomo como base os critérios recomendados pela UNESCO. Ainda acerca dessa avaliação, apresento, por fim, uma síntese de algumas pesquisas nas quais o Parkatêjê é objeto de investigação, com o intuito de demonstrar o esforço dos estudiosos desta língua no sentido de contribuir com a sua preservação.

2.1 Apresentação

Os Parkatêjê são falantes de língua étnica com mesma denominação que pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, filiado ao complexo dialetal Timbira (RODRIGUES, 1986). Este tronco linguístico é exclusivamente brasileiro e, além da família Jê, reúne outras famílias genéricas, como Bororo, Botocudo, Karajá, Maxacali, Pataxó, bem como as línguas Guató, Ofayé, Erikbaktsá e Fulniô, línguas faladas desde o sul do Maranhão e no Pará principalmente, sendo também encontradas nos estados da região Centro-Oeste e Sul do Brasil (SEKI, 2000).

A partir do ano de 1980 até o ano de 1990, os Parkatêjê viviam como uma única comunidade, que foi formada por remanescentes das etnias Rôhokatêjê, Akrâtikatêjê e Kÿikatêjê, cuja união, em 1980, teve como fim assegurar a sua sobrevivência física e cultural, então ameaçada em consequência de conflitos armados, epidemias e luto. Jôpaipaire¹ (2011) cita um total aproximado de 478 pessoas ao se referir ao número de integrantes do povo Parkatêjê, no qual o autor inclui também indígenas de outras etnias, como Pykobiê, Tembê, Canela, Guarani, além de não índios, tal como também observa Ferreira (2003).

2.2 Localização

Os ‘Gaviões de Oeste’, ‘Gaviões da mata’ ou simplesmente ‘Gaviões’² eram denominados, no passado, índios Timbira, em contextos de contato com a sociedade regional, quando eram conhecidos pela sua hostilidade (LARAIA; DAMATTA, 1978). Segundo Nimuendajú (1946), esta denominação era utilizada, genericamente, pelos colonizadores para se referir aos cerca de 15 povos indígenas situados às margens do rio Tocantins, tanto da margem direita (oriente/leste) quanto da margem esquerda (ocidente/oeste), entre os quais havia estreita relação linguística. Velho (1972, p. 39) cita os Timbira como índios “que muito se temia, especialmente os Gaviões”.

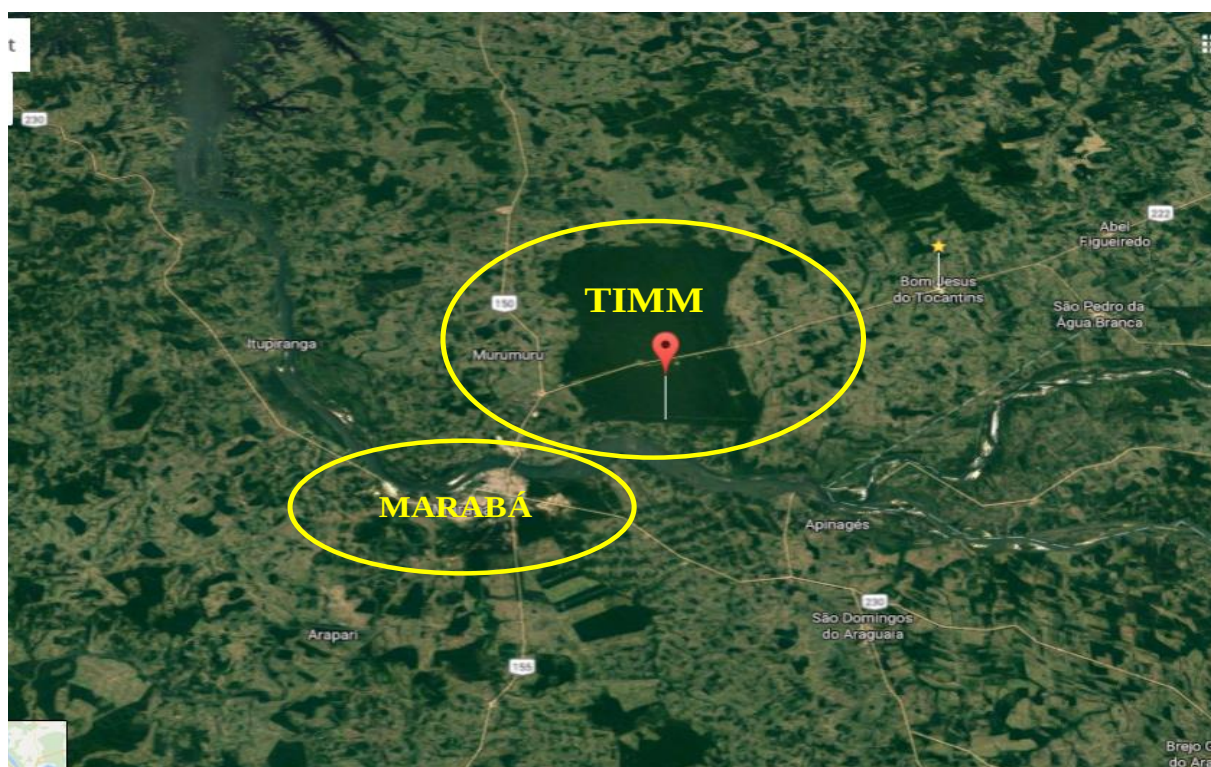
¹ Toprãmre Krôhokrenhũm Jôpaipaire foi líder tradicional da Comunidade no período de 1980 a 2016, ano de seu falecimento em decorrência de grave enfermidade no dia 19 de outubro. No dia 4 de novembro do mesmo ano, a liderança da aldeia foi assumida por Akrôjarêrê, seu filho mais velho. Neste trabalho, ‘Krôhokrenhũm’ e ‘Capitão’ serão as denominações das quais me utilizarei para citar informações sobre o primeiro líder. A última denominação refere-se à patente atribuída pelos agentes tutelares do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) às lideranças indígenas brasileiras (FERRAZ, 1984).

² A partir do ano de 1953, nomes de povos e de línguas indígenas passaram a ser empregados como palavras invariáveis, sem flexão de gênero e de número, conforme convenção da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a fim de evitar ambiguidades em sua utilização técnica (RODRIGUES, 1986). No entanto, em determinados momentos optei por grafá-los conforme registrados nas obras consultadas.

Os Parkatêjê³, um dos povos Timbira, são encontrados, atualmente, na TIMM, o território que lhes foi outorgado pelo Decreto-Lei n. 4.503, de 28 de dezembro de 1943 (ANEXO A) (FERRAZ, 1984), localizado em Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do Pará, município que faz parte da região metropolitana de Marabá e limita-se com os igarapés Flecheira e Jacundá, afluentes da margem direita do Médio Tocantins⁴.

Na Figura 1, destaco a área pertencente ao município Bom Jesus do Tocantins, onde a TIMM está localizada, e a cidade de Marabá. A distância aproximada entre Bom Jesus do Tocantins e Marabá é de 37 km.

Figura 1 - Localização da Terra Indígena Mãe Maria



Fonte: maps.google (2016).

Ao longo do tempo, acontecimentos internos contribuíram para que ocorressem várias cisões no grupo e a então comunidade Parkatêjê fosse subdividida em 16 aldeias, todas situadas na BR 222. Apesar de não mais partilharem o mesmo espaço geográfico, seus

³ Os Parkatêjê são citados também como ‘Gaviões de Mãe Maria’ e ‘índios castanheiros’ (FERRAZ, 1984). Eles receberam esta última denominação por estarem localizados em terra onde há grande reserva de castanhais.

⁴ O rio Tocantins subdivide-se em três trechos. O Alto Tocantins, o primeiro, inicia-se nas nascentes e termina na Cachoeira Lajeado (MA), com 1.060 km de extensão. O Médio Tocantins, o segundo, inicia-se na citada cachoeira e termina em Tucuruí, com 980 km de extensão. O Baixo Tocantins, o terceiro, inicia-se em Tucuruí e termina na foz, com 280 km de extensão (FLORES, 2006).

kwatuwa ('parentes')⁵ mantêm entre si estreita convivência, pois há casos em que descendentes de uma mesma família residem em mais de uma aldeia.

As referidas aldeias estão apresentadas em ordem alfabética no Quadro 1, no qual reúnio informações como o significado de suas denominações, o nome de seus respectivos líderes e a sua localização quilométrica na BR 222.

Quadro 1 - Aldeias localizadas na BR 222 resultantes de cisões entre as etnias que formaram a comunidade Indígena Parkatêjê⁶

ALDEIAS		SIGNIFICADOS	LÍDERES	(continua) LOCALIZAÇÃO
1	<i>Akrākỳikatêjê</i>	<i>akrã</i> 'cabeceira, montanha'; <i>kỳi</i> 'acima'; <i>katê</i> 'dono'; <i>jê</i> 'povo'. 'povo da montanha'	Kátia	km 15
2	<i>Akrākaprêkti</i>	<i>akrã</i> 'cabeceira, montanha'; <i>kaprêk</i> 'barro vermelho'; <i>ti</i> 'aumentativo; intensidade'. 'barro vermelho'	Jôprar	km 34
3	<i>Akrāti</i>	<i>akrã</i> 'cabeceira, montanha'; <i>ti</i> 'aumentativo; intensidade'. 'aldeia da montanha'	Ruivaldo	km 15
4	<i>Hàkti</i>	<i>hàk</i> 'gavião'; <i>ti</i> 'aumentativo; intensidade'. 'gavião real'.	Kuwêxêra	km 37
5	<i>Kôjakati</i>	<i>kô</i> 'água'; <i>jaka</i> 'branco'; <i>claro</i> ; <i>ti</i> 'aumentativo; intensidade'. 'olho d'água'	Ropre	km 16
6	<i>Krāmpeiti</i>	<i>krã</i> 'cabeça'; <i>mpei</i> 'bonita; inteligente'; <i>ti</i> 'aumentativo; intensidade'. 'cabeça boa, inteligente'	Ricardo Totore	km 25
7	<i>Krĩamreti</i>	<i>krĩ</i> 'aldeia'; <i>amrê</i> 'valente'; <i>ti</i> 'aumentativo; intensidade'. 'aldeia muito valente'	Bebeka	km 22
8	<i>Krĩjôhêrekatêjê</i>	<i>krĩ</i> 'aldeia'; <i>jôhêre</i> 'nome pequeno'; <i>katê</i> 'dono'; <i>jê</i> 'povo'. 'povo da aldeia pequena'	Jôprykatire	km 30
9	<i>Krĩmpeiti</i>	<i>krĩ</i> 'aldeia'; <i>mpei</i> 'bonita; tranquila'; <i>ti</i> 'aumentativo; intensidade'. 'aldeia bonita'	Kỳkwire	km 25
10	<i>Krĩtwỳkatêjê</i>	<i>krĩ</i> 'aldeia'; <i>twỳ</i> 'nova'; <i>katê</i> 'dono'; <i>jê</i> 'povo'. 'povo da aldeia nova'	Clemilda	km 23
11	<i>Krôtikatêjê</i>	<i>krô</i> 'porco'; <i>ti</i> 'aumentativo; intensidade'; <i>katê</i> 'dono'; <i>jê</i> 'povo'. 'povo da aldeia porco grande'	Awpjê	km 37

⁵ 'Parente' é um termo comum utilizado por eles para se referir aos próprios Parkatêjê ou aos indígenas de outras etnias.

⁶ O presente trabalho foi realizado nas aldeias *Parkatêjê* e *Rôhokatêjê*.

ALDEIAS		SIGNIFICADOS	LÍDERES	(conclusão) LOCALIZAÇÃO
12	<i>Kyikatêjê</i>	<i>kỳi</i> ‘acima’; <i>katê</i> ‘dono’; <i>jê</i> ‘povo’ ‘aldeia da turma de cima’	Pẽpkràti	km 25
13	<i>Parkatêjê</i>	<i>par</i> ‘pé, baixo’; acima’ <i>katê</i> ‘dono’; <i>jê</i> ‘povo’ ‘aldeia da turma de baixo’	Akrôjarêre	km 30
14	<i>Prĩtipàr</i>	<i>prĩti</i> ‘pequiá’; <i>par</i> ‘pé’ ‘pé de piquiá’	Prĩkatê	km 30
15	<i>Prytikatêjê</i>	<i>pry</i> ‘estrada’; <i>ti</i> ‘aumentativo’; intensidade’; <i>katê</i> ‘dono’; <i>jê</i> ‘povo’ ‘povo da beira da estrada’	Pyrkre	km 27
16	<i>Rôhokatêjê</i>	<i>rôhò</i> ‘palha do coqueiro babaçu’; <i>katê</i> ‘dono’; <i>jê</i> ‘povo’ ‘povo do cocal’	Akrôjarêre	km 35

Fonte: Elaboração própria (2018).

2.3 Primeiros contatos com a sociedade não indígena

De acordo com Laraia e DaMatta (1978), os contatos iniciais dos Parkatêjê com a sociedade não indígena datam do século XX e coincidem com o deslocamento das frentes de expansão⁷ da sociedade brasileira, principalmente a extrativista e a pecuária. Ferraz (2001, p. 279) acrescenta a essas informações a política oficial de “liberar terras indígenas” para a implantação de projetos políticos e econômicos, entre os quais, segundo Bigio (2003), a instalação de linhas telegráficas no interior do País. Tal aproximação resultou em conflitos que se estenderam até por volta da década de 1960 (LARAIA; DAMATTA, 1978; FERRAZ, 2001).

Na década de 1950 aproximadamente, as etnias que formaram a aludida comunidade Parkatêjê habitavam áreas localizadas no Médio Tocantins. Suas denominações atuais revelam as posições geográficas que ocupavam àquela época, como evidencia o Quadro 2.

⁷ Nos idos das décadas de 1950 e 1960, conforme a antropologia brasileira, a noção ‘frentes de expansão’ esteve inicialmente relacionada aos objetivos econômico-exploratórios em áreas ainda não exploradas àquela época, porém ocupadas por povos indígenas (VELHO, 1972).

Quadro 2 - Autodenominações dos Parkatêjê de acordo com o território por eles ocupado por volta de 1950

POVOS	SIGNIFICADO	POSIÇÃO	AUTODENOMINAÇÕES
Akrâtikatêjê	<i>akrâti</i> ‘montanha’, por extensão de <i>krã</i> ‘cabeça’ e <i>ti</i> é sufixo de aumentativo; <i>katê</i> ‘dono’, ‘controlador; <i>jê</i> ‘a gente’, ‘nós’ (este povo).	ocupavam as cabeceiras do rio Capim.	‘turma da montanha’
Kyîkatêjê	<i>kÿi</i> refere-se à noção de parte superior, acima, ‘montante’; ‘povo (dono) da montante’.	viviam onde nasce o rio Tocantins, próximo ao Estado do Maranhão.	‘povo de montante’; ‘da ladeira vermelha’; ‘do Maranhão’.
Rôhokatêjê	<i>rôhô</i> significa ‘palha do coqueiro babaçu’.	habitavam as proximidades do rio Jacundá.	‘turma do cocal’

Fonte: Silva (2014, p. 24), com base em Ferraz (1984, 1998).

Em relação ao aproveitamento dos recursos econômicos do Médio Tocantins, Laraia e DaMatta (1978) apontam duas fases distintas entre índios e pioneiros da sociedade brasileira. A primeira é caracterizada pelos autores como pacífica, e corresponde a encontros pouco regulares, esporádicos, na qual predominava o contato visual. Nesta fase, as margens do Tocantins eram utilizadas como pousada aos regionais que pretendiam criar núcleos pastoris ou agrícolas naquela área.

A segunda fase data do século XX, quando o interesse dos regionais - antes concentrado em produtos das matas ciliares - começou a ser canalizado à extração de determinados artigos presentes em outros tipos de matas da Amazônia. A seringa, por exemplo, foi o primeiro produto a ser cobiçado, e depois o caucho, o óleo de copaíba e a castanha-do-pará, não necessariamente nesta ordem.

A comercialização predatória da castanha passou a render vantagens financeiras aos regionais após a decadência da exploração da seringa nos idos de 1920. Tendo em vista a extensa reserva de castanhais onde os Gavião estavam localizados, o foco dos exploradores direcionou-se ao trabalho de neutralizá-los. De acordo com Laraia e DaMatta (1978),

a preocupação das populações regionais do médio Tocantins em neutralizar os Gavião data do início da exploração da castanha, desde que nos territórios tribais se objetivasse alguma possibilidade de se encontrar reservas deste produto. Envolvidos em um sistema econômico violentamente extensivo e que proporcionava altos lucros, era natural que os regionais comesçassem também a penetrar nas matas da

margem direita do Tocantins, a fim de localizar novos castanhais [...] (LARAIA; DAMATTA, 1978, p. 139).

A violência do contato concorreu para a elevação do índice de óbitos, por conseguinte, para a redução populacional dos referidos povos, bem como para o enfraquecimento de sua organização social. Entre as principais causas, Jõpaipaire (2011) cita doenças como gripe, malária, tuberculose, conflitos interétnicos, além de desavenças entre indígenas e regionais, consoante menciona ao narrar um dos conflitos: “eu pensei que não fosse verdade, mas que nada [...], eles chegaram lá e mataram só criança [...], eu vi flecha em todo lugar, no corpo [...] Tinha jirau onde se colocavam os corpos, até apodrecer e depois pegava o osso e levava pra aldeia” (JÕPAIPAIRE, 2011, p. 49).

O que permanece na lembrança de Jõpaipaire (2011) acerca do tempo em que os *kupẽ* começaram a ocupar suas terras para retirar castanhas são cenas de muitas mortes causadas por doenças. Em suas palavras, “quando amanhecia, eu contava assim: três mortos. No outro dia: quatro mortos. No outro dia: cinco mortos. Era assim” (JÕPAIPAIRE, 2011, p. 71). Este fato provocou drástica redução de sua população.

Ferraz (1984) explica que apenas 12 crianças sobreviveram às guerras, das quais seis eram meninas e seis meninos. Diante de uma situação de quase extermínio, e por restarem poucas mulheres adultas entre eles, Krôhokrenhũm decidiu confiar as 12 crianças a famílias de Itupiranga e de Marabá, conforme o orientou frei Gil Gomes de Leitão, um dos religiosos da prelazia de Marabá “que realizou os primeiros encontros pacíficos com esse grupo (e os assistiu durante os anos seguintes)” (FERRAZ, 1998, p. 45). Todavia, mesmo depois de recuperadas fisicamente, Krôhokrenhũm nunca mais as teve de volta⁸.

Os índios liderados por Krôhokrenhũm iniciaram um sistema de coleta da castanha com o fim de obterem produtos como farinha, querosene, munição e vestuário, por meio de troca. Acerca desta época, mais precisamente dos anos 1960, Ferraz (1998) registra algumas palavras proferidas por Gomes de Leitão: “o terreno onde se encontravam, perto de Itupiranga, tinha sido vendido a um político de Belém - e por isso os índios deveriam ser retirados de lá...” (FERRAZ, 1998, p. 50).

⁸ Kwyikwýire, a irmã mais nova do Capitão, estava entre as 12 crianças. Em conversa informal na casa de apoio dos Parkatêjê, localizada em Belém, no conjunto habitacional Júlia Seffer, no ano de 2017, sobre esse período de sua vida, ela me disse que se graduou em Geografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), trabalhou como professora em Marabá e se casou com um não indígena, mas sempre pensou em voltar a conviver com o seu povo. Após aposentar-se, retornou à aldeia, onde passou ainda cerca de duas décadas na convivência com o seu irmão, que faleceu no dia 19/10/2016, conforme informado.

O distanciamento das matas acelerou a situação de depopulação dos Parkatêjê (FERRAZ, 1984). Aproximadamente, 85 índios passaram a morar por quatro meses em Itupiranga, alojados num barracão da Prefeitura em situação de quase mendicância, subjugados à sociedade local. A fim de conseguir ajuda financeira para comprar medicamentos, vestimentas e alimentação, eles prestavam serviços à população local, faziam demonstrações de arco e flecha, nadavam, pescavam, entre outras atividades peculiares à sua etnia.

A comunidade local, por sua vez, dedicou-se a “civilizá-los”, ensinando-os a manusear armas de fogo, a falar português e a se vestir conforme a cultura não indígena. Por outro lado, segundo Arnaud (1989), essa comunidade humilhava-os e se divertia por meio de provocações a eles dirigidas, “batizando-os” com nomes depreciativos, entre os quais, ‘Zé doidão’, ‘Zé doidinho’, ‘baleado’.

O enfraquecimento da estrutura social e do sistema de crença Gavião, dado que distantes de seu *habitat* original, é interpretado por Laraia e DaMatta (1978) como o apagamento de parte significativa do patrimônio mítico e cultural brasileiro, então transmitido com a ajuda da memória daquele povo às gerações mais jovens. Os autores afirmam que a crescente perda de integrantes do grupo facilitou em grande medida a intervenção de órgãos oficiais do governo republicano no processo de expansão de projetos para a instalação de linhas telegráficas na Amazônia brasileira, ao lado de um trabalho de integração dos indígenas localizados em suas áreas de interesse à sociedade nacional. Até o ano de 1889, havia cerca de 19 mil quilômetros de linhas telegráficas construídas. Áreas como Mato Grosso, Goiás e Amazonas ainda se encontravam, conforme Maciel (2001, p. 133), “isoladas do circuito telegráfico brasileiro, inacessíveis ao pensamento e às notícias do restante do país e desarticuladas da vida nacional”.

As ações das agências governamentais sobre as quais passo a discorrer no presente trabalho integram o assunto em questão.

2.4 Período de sujeição ao Serviço de Proteção ao Índio e à Fundação Nacional do Índio

O SPI foi criado em 20 de junho de 1910, pelo Decreto n. 8.072, com o objetivo de reformular a política indigenista republicana, tendo o marechal Cândido Rondon como um dos principais estrategistas da política indigenista. Melo (2011, p. 406) interpreta a criação do SPI como “a primeira medida de política indigenista do Governo Republicano” com o fim de

salvaguardar os povos indígenas. Ferreira (2001) aponta a preservação das línguas e culturas indígenas, bem como a prática de uma nova forma de contato entre Estado e indígenas, entre os principais objetivos desta agência governamental.

Bigio (2003) menciona que as ações de Rondon muito contribuíram com o trabalho de escoamento da produção, além de terem facilitado a transferência de militares do exército no território brasileiro e as obras de abertura de estradas de rodagem. Sua tenaz dedicação assegurou-lhe prestígio junto ao Governo e à chamada ‘Comissão Rondon’, também conhecida como ‘Comissão de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas’. Não será novidade acrescentar que a efetiva intenção do Governo republicano “ao instalar as linhas e estações telegráficas em territórios indígenas [foi] incorporar esses territórios à economia brasileira e os próprios índios como mão-de-obra” (BIGIO, 2003, p. 42, acréscimo nosso).

Para aproximar-se das comunidades indígenas, Rondon e sua comissão utilizavam-se da prática de doação de “brindes”, segundo Bigio (2003). A relação amistosa que conseguiam traçar com os índios levou ao reconhecimento dos integrantes de seu grupo de trabalho como “especialistas em assuntos indígenas” (BIGIO, 2003, p. 125), sendo, depois, distinguidos como gestores da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização (SPILTN)⁹ por meio do aludido Decreto, o qual ficou reconhecido como a primeira agência sem ligações religiosas indicada a prestar assessoria à sociedade indígena do Brasil.

Arnaud (1975) informa que as ações do SPI para a instalação do ‘Posto Indígena de Atração dos Gaviões’ data do ano de 1944. Até por volta do ano de 1946, as aproximações entre os agentes do SPI e os indígenas registraram cenários pouco amistosos. Ferraz (1998, p 56) menciona “a necessidade de dispor de alguns bens (espelhos, pentes, bacias, facas etc.) em abundância no posto do SPI naquela fase de estabelecimento de relações ‘pacíficas’ – para ‘agradar’”.

Situação diferenciada foi observada quando os Parkatêjê se encontraram com o tenente Hilmar Harry Kluck e com Jaime Sena Pimentel, integrantes do SPI, junto com os quais estava o mencionado frei Gil Gomes de Leitão. Esse encontro com o povo do Cocal foi feito, inicialmente, com Krôhôkrenhûm, e ocorreu em um dos afluentes do rio Praia Alta, no município de Itupiranga. A transferência deste grupo para Mãe Maria, onde havia um posto¹⁰

⁹ De 1910 a 1917 o SPI era conhecido como Serviço de Proteção ao Índio e Localização. A partir do ano de 1918, foi separado da Localização dos Trabalhadores Nacionais e, assim, recebeu nova configuração, quando passou a denominar-se SPI por meio da Lei n. 3. 454 (MELO, 2011).

¹⁰ Este posto do SPI funcionava em uma casa de pau-a-pique às proximidades de uma trilha estreita na qual, em 1968, foi construída a rodovia estadual PA-70. Nos dias de hoje, esta rodovia é denominada BR-222 (FERRAZ, 1984).

do SPI desde o ano de 1964, foi assegurada mediante as prósperas promessas de seus agentes, como possibilidade de lucro financeiro resultante da venda de castanhas.

Não levou muito tempo para que o sistema econômico dos regionais fosse assimilado pelos indígenas, iniciando, por conseguinte, certa influência em sua organização tradicional, cuja base é a reciprocidade. Ferraz (1984) informa que eles se tornaram conhecedores do sentido de propriedade particular, do sistema monetário, de classes como ‘rico’, ‘pobre’.

No ano de 1967, ocorreu a substituição do SPI pela Funai. Corrupção, ausência de verbas e gestão inadequada são apontadas entre as causas deste acontecimento. Apesar da mudança, as estratégias pouco se diferenciaram do que pregava a antiga agência, que manteve entre seus objetivos deslocar os indígenas de seus territórios de origem, os quais eram interpretados pelo Governo como “espaços vazios” da Amazônia.

A então política integracionista respaldava-se pela Convenção n. 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto n. 58.824 de 14 de julho de 1966, em cujo artigo 2º dispõe: “Competirá principalmente aos governos pôr em prática programas coordenados e sistemáticos com vistas à proteção das populações interessadas e sua integração progressiva na vida dos respectivos países”. Dessa forma, o objetivo do Governo permanecia jungido à política de assimilação da sociedade indígena à comunhão nacional prevista na Constituição de 1934, Artigo 5, bem como de controle sobre suas terras, conforme determina o artigo 129:

Artigo 5 - Compete privativamente à União:

[...]

XIX – legislar sobre:

[...]

m) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.

Art 129 - Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las (BRASIL, 1934).

Em consequência de doenças advindas do contato com a sociedade nacional, de perdas de terras e de crises internas experimentadas pela sociedade indígena àquela época, não foi difícil consolidar o plano do Governo, cujos investimentos no que concerne à área habitada pelos Parkatêjê são comentados por Ferraz (1984) como segue:

Mediante incentivos fiscais, a penetração de grandes empresas privadas e estaduais, com atividades ligadas à pecuária, mineração, construção de rodovias e da hidrelétrica de Tucuruí estavam vinculadas à política de caráter ‘desenvolvimentista’ concebida para aquela porção da Amazônia, que traria modificações na estrutura

sócio-econômica e fundiária da região pioneira do sudeste paraense. Começava a se desenvolver o projeto de construção da rodovia Transamazônica e os estudos de viabilidade para a usina hidrelétrica de Tucuruí (FERRAZ, 1984, p. 55).

Araújo (2008) menciona alguns desses projetos ao discorrer sobre as agressões em territórios Parkatêjê, os quais, segundo a autora, foram determinantes para o seu enfraquecimento físico, linguístico e cultural, pois permitiram um contato sistemático com a cultura da sociedade majoritária, passando a dispor, inclusive, do aparelho de TV como um novo “contador de histórias”. Em suas palavras,

Desde os anos 20 do século passado, o território onde viviam os, então, chamados ‘gaviões’ começou a ser invadido por conta dos castanhais;
 Nos anos 60 - 1967 - foi traçada uma rodovia (a PA 70, hoje BR 222) que cortou de leste a oeste o seu território, unindo a cidade de Marabá à Rodovia Belém-Brasília;
 Nos anos 70 - 1977 - uma outra rodovia (PA 150) agrediu o sudoeste da área e a Eletronorte obteve, por Decreto (80.100 de 8/08/1977), autorização para construir a linha de transmissão entre Marabá/PA e Imperatriz/MA, atravessando a Reserva Indígena Mãe Maria;
 Nos anos 80, foram duas as agressões ao território: a instalação das torres de transmissão de Tucuruí; a ferrovia Carajás-Ponta de Madeira [Itaqui/MA] (1982) (ARAÚJO, 2008, p. 4).

Importa acrescentar que, a partir do ano de 1973, as ações governamentais estavam respaldadas pela Lei 6.001, o Estatuto do Índio, documento publicado em 19 de dezembro daquele ano. Esta lei apresenta contradições, pois, ao mesmo tempo em que defende a preservação das singularidades da sociedade indígena, fomenta políticas de integrá-la à sociedade majoritária, o que é constatado no Artigo 1º do título I ‘Dos princípios e definições’: “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das Comunidades indígenas, **com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional**” (BRASIL, 1973, grifo nosso).

O fato de, no Estatuto do Índio, haver concessão de direito ao usufruto, pelo indígena, das riquezas naturais de suas terras, portanto, de reconhecer a existência do território indígena, ou seja, de “terras pertencentes ao domínio dos grupos tribais ou Comunidades indígenas” (BRASIL, 1973. Título IV, Art 39, Alínea I), não foi o suficiente para impedir a remoção compulsória das etnias atualmente denominadas Parkatêjê para Mãe Maria. O processo de sua transferência ocorreu conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 - Transferência dos Parkatêjê para Mãe Maria

ETNIAS	ANO DE CONTATO	ANO DE TRANSFERÊNCIA
Rõhõkatêjê	1955	1965
Kỳikatêjê	1968	1969
Akrãtikatêjê	1960	Entre 1971 e 1983

Fonte: Elaboração própria (2017), com base em Ferraz (1998).

Jõpaipaire (2011) guarda em sua memória o nome de cada um dos índios que o acompanharam¹¹, até porque eram poucos, pois a maioria havia falecido pelos motivos mencionados. Da mesma forma, lembra-se de que as promessas de Antônio Soares Cotrim, agente do SPI que se encarregou de remover os Kỳikatêjê ou ‘turma do Maranhão’¹² para Mãe Maria (FERRAZ, 1998), se fizeram verdadeiras apenas alguns meses. Passado esse período, os povos indígenas ali reunidos foram obrigados a abandonar suas práticas culturais e forçados a se envolver no trabalho de coleta de castanhas em troca de munição, facões e alimento. Jõpaipaire (2011) relata ter pensado que

ia ser bom sempre. Mas, menos de um ano depois, foi diferente. Eles mandavam: ‘Rapaz, vai trabalhar! Só vive jogando flecha? Vão trabalhar, índios vagabundos!’.

Nós falávamos: ‘Rapaz, faz comida pra nós, como vocês faziam primeiro, como vocês faziam pra nós; vocês botavam colher na boca da gente! Nós ainda não aprendemos a comer, rapaz!’ (JÕPAIPAIRE, 2011, p. 91).

A partir do ano de 1967, ainda na administração da 2ª inspetoria do SPI, os Parkatêjê começavam a demonstrar oposição às exigências recebidas (ARNAUD, 1989). De acordo com Jõpaipaire (2011), os indígenas agrupados em Mãe Maria passam a expor seu desagrado por meio de reações nada amistosas. Conforme o autor, “Mas depois nós aprendemos. Quando ele [o agente do SPI] falava assim: ‘Quando vocês fazem alguma coisa, quem toma conta é o SPI, ele é que distribui alguma coisa pra vocês, porque vocês não sabem ainda’. Nós nem escutávamos mais” (JÕPAIPAIRE, 2011, p. 91, acréscimo nosso).

Ainda no ano de 1967, mesmo após a substituição do SPI pela Funai, as políticas indigenistas permaneceram direcionadas ao plano político-econômico do Governo, conforme mencionado. Em relação aos Parkatêjê, Ferraz (1984, 1998) informa que os agentes da Funai

¹¹ Madalena (Pôjarêti), Supercílio (Kukukaprêkre), Mahiti (Karÿrÿti), Cupu (Jõxarati), Geraldo (Kaprêktÿire), Manel (Jõkrowapeire) e Pedro (Jâpênprãmti) (JÕPAIPAIRE, 2011).

¹² Os Kỳikatêjê habitavam as proximidades de Imperatriz (MA) quando foram contatados no ano de 1968. Desde então, passaram a ser conhecidos também como ‘turma do Maranhão’ (FERRAZ, 1998).

passaram de provedores de “agrados” a patrões. Até os anos de 1970, quando esta agência centralizou a economia da castanha, os Parkatêjê se viram cada vez mais envolvidos em trabalhos forçados, distanciados, por conseguinte, de sua organização tradicional.

Em contrapartida, o clima de insatisfação tornava-se crescente, em especial quando o assunto era a divisão da verba auferida com a comercialização da castanha entre as lideranças dos povos indígenas transferidos para Mãe Maria (FERRAZ, 1984). Arnaud (1989) acrescenta a estas ponderações a discordância desses povos quanto ao rígido trabalho de oito horas diárias. Tais descontentamentos levaram os Parkatêjê a não mais aceitar a sistemática de trabalho da Funai e a se empenhar para a instauração de uma nova ordem entre seus integrantes, a qual parece perdurar até os dias de hoje.

2.5 O momento presente

Em nova fase, os Parkatêjê se viram como protagonistas de sua história. Entre as primeiras decisões do grupo, Ferraz (1984) cita a forma de administração do mercado da castanha, que passou às mãos Parkatêjê. Diante disso, puderam retomar a divisão tradicional de lucros segundo as classes de idade e a se organizar para defender o seu território de possíveis invasões.

O novo modo de proceder teve à frente Krôhokrenhũm, que também passou a incentivar a união, em uma mesma área, dos povos indígenas de Mãe Maria e de seus parentes habitantes de outras aldeias, bem como dos que ainda se encontravam em Marabá. Naquela época, “vieram [para a aldeia] dois homens maduros, que tinham constituído família numerosa entre os Tembê do rio Guamá, um grupo Tupi” (FERRAZ, 2001, p. 280, acréscimo nosso). Esse tipo de estratégia ainda hoje é observado entre os Parkatêjê “para ver o povo crescer”, como Krôhokrenhũm costumava se expressar.

Outra de suas ações para aproximar os índios reunidos em Mãe Maria e contribuir para o fortalecimento da identidade étnica de seu povo foi incentivar a retomada das atividades culturais e do uso de sua língua tradicional. Vendo-se, então, capazes de gerir as atividades econômicas, os Parkatêjê reorganizaram as tarefas de colheita e de distribuição da castanha conforme as decisões do grupo então liderado por Krôhokrenhũm. Assim,

[...] a distribuição de mercadorias durante a safra e, posteriormente, também no decorrer do ‘verão’, passou a se dar por determinação de Krôhokrenhũm – que reafirmava sua generosidade – através de uma ‘cantina’, controlada por dois jovens

solteiros da aldeia do ‘Trinta’, Kruwa, genro potencial de Krôhônrenhũm (pretendente de Iracema, sua filha mais velha) e Xôntapti (Raimundo), sobrinho e ‘afilhado’ (nominado) do chefe Gavião (FERRAZ, 1984, p. 75).

Após o falecimento do último cacique Kÿikatêjê, os integrantes das etnias reunidas em Mãe Maria (Rôhônkatêjê, Akrâtikatêjê e Kÿikatêjê) decidiram se juntar em um único grupo no ano de 1980, conforme informado e, a partir de então, assumir a denominação ‘Comunidade Indígena Parkatêjê’.

A junção dos grupos, todavia, perdurou até 20 anos aproximadamente, quando os Kÿikatêjê se deslocaram para outra aldeia localizada na BR-222, consoante referido¹³. Mas, essa não foi a primeira vez em que os Parkatêjê se separam em termos geográficos. Ferraz (1998) menciona duas hipóteses com base em relatos obtidos junto a Krôhônrenhũm sobre a época vivenciada pelo seu pai:

Houve uma primeira “briga” (cisão) [...] provocada pelo fato de terem raptado duas mulheres não índias; os que teriam tentado “resgatá-las” na aldeia mataram dois índios e acabaram por raptar três mulheres, das quais duas, ao se aproximarem da margem do rio Tocantins, conseguiram fugir e retornar à aldeia.
Houve uma segunda “briga” (cisão) “por causa da brincadeira de tora” do pôhytêtet (ritual do milho novo); um homem se machucou na corrida, o que teria motivado provocações e a súbita reação do grupo perdedor [...] (FERRAZ, 1998, p. 44).

A união dos Parkatêjê, em 1980, como estratégia de fortalecimento demográfico representa um marco em sua história, e os fez reconhecidos como um povo étnico diferenciado, conforme observam Laraia e DaMatta (1978). Diante de uma situação que parecia de dominação, souberam reverter as ações dos agentes tutelares em proveito próprio, quando de sua transferência para Mãe Maria.

Araújo (1977) comenta que a junção do grupo favoreceu não somente a autonomia econômica Parkatêjê, mas também contribuiu com o retorno de seu modo de viver, de suas memórias, de suas interações em língua indígena, da prática de suas diferentes cantigas, dos ciclos rituais e da manutenção de outros bens culturais. Nesse contexto significativo em termos históricos, esses bens destacam de forma positiva a sua identidade, alguns dos quais passo a apresentar.

¹³ Outros desentendimentos ocorridos ao longo do tempo provocaram a divisão do grupo em 16 aldeias, conforme informado.

2.6 Cultura Parkatêjê: breves informações

Apesar da presença marcante, e inevitável, da sociedade envolvente com a sua língua, cultura e objetos (vestimentas, veículos, aparelhos eletrônicos, livros, internet etc.) na aldeia, há esforço entre os Parkatêjê no sentido de manter viva a sua cultura. Segundo Araújo (2016), o uso diário da língua tradicional concorre em situação desfavorável devido à influência da mídia televisiva, que tem contribuído para o crescente desinteresse pela prática do Parkatêjê entre as novas gerações. Todavia, os padrões culturais e as cerimônias são mantidos conforme a tradição.

O sistema de nomeação, por exemplo, permanece segundo os costumes de seus antepassados¹⁴, ou seja, implica a criação de um “duplo”. Isso significa dizer que o nomeado recebe qualidades e funções pertencentes à pessoa que o nomeou (ARAÚJO, 2016). Por exemplo, *Kupêprãmti* (‘quer ser kupê’) é nome atribuído por alguém que tem vontade de ser não indígena; *Jarkôre* (‘saliva’), por alguém que costuma salivar muito; *Hyire* (‘amargo’), por alguém que gosta de comer coisas com sabor amargo, e assim por diante.

Segundo Ferreira (2003), a nomeação é feita de duas formas. Caso a criança seja do sexo feminino, a escolha do nome é feita por uma de suas tias paternas; se for do sexo masculino, por um de seus tios maternos. A partir do momento em que recebe o nome, a menina se torna esposa, em potencial, do marido da tia que a nomeou; e o menino, marido da esposa do tio que o nomeou. Isto posto, tanto a menina quanto o menino serão pais, em potencial, dos filhos de seus nomeadores.

Ainda sobre o sistema de parentesco Parkatêjê, Araújo (2016) informa que pai vivo é chamado *ĩnxũ*; pai adotivo, *apam*; mãe, *ĩnxê*; mãe adotiva, *anã*; vovô, *kêti*; vovó, *katyi*. As irmãs da mãe recebem as denominações *anãti* ‘irmã mais velha’; *anãre* ‘irmã mais nova’. Os irmãos do pai são chamados *ĩnxũti* ‘irmão mais velho’ e *ĩnxũre* ‘irmão mais novo’. Após o falecimento de pessoas com estes graus de parentesco, a nomeação passa a ser a seguinte: papai passa a ser *kũmxwỳ*; mamãe, *intỳrxwỳ*; vovô, *kêxwỳ*; vovó, *ipupxwỳ*; irmãs da mãe, *intỳrxwỳ*.

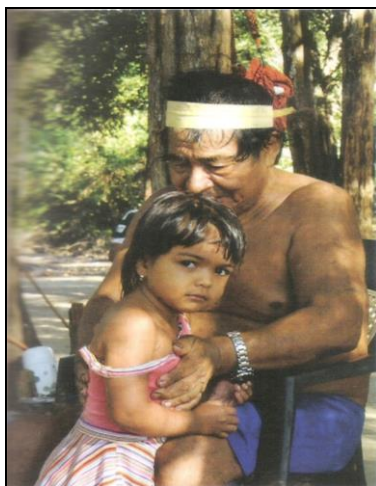
Regras como as de convivência e de evitação são ainda presentes na cultura Parkatêjê. Aconselha-se andar acompanhado, no mínimo, de mais uma pessoa, para que as situações de perigo sejam facilmente avistadas, mas também porque, segundo eles, quem anda sozinho quer fazer “coisa errada”. Quanto às regras de evitação, Ferreira (2003) menciona duas. A

¹⁴ À época do SPI e da Funai, os Parkatêjê tiveram acrescentados nomes ocidentais em seu nome indígena. Após o rompimento com essas agências e a sua união em um único grupo, o registro de seus descendentes passou a ser feito apenas com nomes indígenas.

primeira diz respeito a sogro/sogra e genro/nora cuja interlocução deve ser realizada por intermédio de uma terceira pessoa, dado que a comunicação direta não é permitida nessa relação de parentesco. A segunda é relativa aos ‘amigos formais’, que são chamados pelos homens *hàpynire* (para mulheres) e pelas mulheres *krixwỳ* (para homens). Cabe aos *hàpynire* e aos *krixwỳ* zelar pela saúde e pela segurança de seus amigos, mas sempre a distância, pois estes sequer podem manter contato visual entre si. Entretanto, caso um dos amigos formais esteja correndo risco de morte e o seu *krixwỳ* estiver perto, ele poderá socorrer o amigo.

No campo da saúde, os tratamentos em geral são feitos com a utilização das mãos do *way* (‘pajé’), consoante ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Cura de doenças com as mãos



Fonte: Jôpaipaire (2011, p. 107).

Embora os Parkatêjê tenham conhecimento do tratamento ocidental de saúde e não se oponham a utilizá-lo, a medicação tradicional ainda se faz presente na aldeia. Com base em Jôpaipaire (2011), cito ‘as feridas de flecha’, as quais são curadas com o sumo resultante da mastigação de folhas secas ou casca de árvore por alguma pessoa que é aplicado no local atingido pela flecha. Banho com urina de primípara é indicado para febre e malária. O doente também deve ser arranhado com as unhas da mulher grávida e tomar cipoadas com *mpokukreti* (‘urtiga’). O autor informa o uso de *rôr* (‘barro do cupinzeiro’) para ‘osso quebrado’. Neste caso, o barro deve ser dissolvido na água e colocado na folha de *kuirejôr* (‘embira de jangada’), que, depois de enrolada, amarrada e batida, é imersa no igarapé ou no rio para ficar gelada. O local afetado recebe essa massa e é imobilizado com a utilização de talas.

No tocante ao artesanato, a produção é bastante variada. É comum ver os Parkatêjê reunidos a confeccionar e a enfeitar *kàhà* ('cofo'), *kai* ('cesta'), *kuwê* ('arco'), *kruwa* ('flecha'), *hahĩ* ('tipoia para carregar criança'), *kraxê* ('adorno para cabeça'), *tupre* ('cintos para a 'festa da moça)'), instrumentos musicais (buzinas e maracás), esteiras, peneiras, entre outros artefatos, com a utilização e penas de *pan* ('arara') e de *hàk* ('gavião') (CONHECENDO..., 1997).

A gastronomia tem como ingrediente principal a castanha-do-pará, e não poderia ser diferente, até porque naquela área há grande quantidade desta semente, conforme citado. O leite da castanha é utilizado em receitas preparadas com diversos tipos de caças (paca, tatu, anta, macaco, porco-do-mato, jabuti etc.) e de peixes. Há uma espécie de bolo que pode ser feito com carne de caça e massa de mandioca, de milho ou de amendoim, conhecido como *kuputi*, sempre presente entre as iguarias preparadas em dias de festa.

Na *Põhytetet* ('festa do milho verde') da qual participei no ano de 2016, tive a oportunidade de ajudar as mulheres no preparo do *berarubu* ('*kuputi*'), que foi feito com massa de milho-verde. Um grupo de homens saiu para caçar um porco-do-mato enquanto ficamos descascando e ralando diversas espigas de milho. Ao mesmo tempo, algumas mulheres juntavam galhos grandes de árvore de modo a formar uma fogueira em um buraco no chão que, depois de acesa, teve as brasas cobertas com pedras; outras organizavam, no chão, grandes folhas de guarumã nas quais a massa de milho foi espalhada. A caça foi cortada em pedaços e distribuída nesta massa. As pontas das folhas, depois de unidas entre si e amarradas com fibras de embira, tomaram a forma de um "embrulho". Em seguida, as pedras foram retiradas da fogueira, o "embrulho" foi depositado no fogo e coberto com as mesmas pedras, e tudo foi habilmente recoberto com areia. Somente no dia seguinte a comida estava pronta para ser servida, pois este alimento deve passar muitas horas sendo assado.

Em relação às festas tradicionais, além da *Põhytetet*, ao longo do ano ocorrem outras festas, como a *Pàn*, *Hàk*, *Tep* ('peixe'), *Xêxêtêre* ('arraia'), *Têre* ('lontra'). Há, também, a 'Maratona', um evento estabelecido em 2011, por ocasião da festa do lançamento do livro no qual foram publicadas as memórias do líder Parkatêjê, intitulado *Me ikwỳ tekjê ri* ('Isto pertence ao meu povo')¹⁵, que passou a reunir várias etnias na aldeia no mês de dezembro de cada ano. Antecede a este evento o ensino de canções tradicionais às crianças na escola e no campo de flecha, para apresentação durante a festa.

¹⁵ Esse projeto foi realizado em conjunto com diversos profissionais, tais como as doutoras em Linguística da UFPA Leopoldina Araújo e Marília Ferreira, o antropólogo e criador do Projeto Vídeo nas Aldeias Vincent Carelli; o designer e fotógrafo Guilherme Noronha; e o integrante da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) responsável pelo financiamento do projeto com verba da CVRD, Antônio Venâncio.

Quanto aos rituais, permanece o da ‘furação de beijo’ pelo *way*. Os jovens participam deste ritual ao completar 15 anos de idade (JÕPAIPAIRE, 2011). Da mesma forma, há o *Pẽmp* (‘indivíduo iniciado, exemplar’), que corresponde à iniciação dos pré-adolescentes do sexo masculino (10 a 14 anos) (FERRAZ, 2001). Neste caso, os meninos ficam por algum tempo isolados em acampamentos construídos no interior da floresta, para aprender atividades específicas dos índios adultos, como pescar, caçar, plantar, colher etc. Aprendem também a desenvolver uma de suas principais características¹⁶, qual seja: a de se tornarem exímios aprendizes, pois o ‘ouvir’ associa-se ao aprender e, para os mais velhos, é uma de suas qualidades de maior excelência, até mesmo em comparação à fala.

O comportamento aprendido no *Pẽmp* acompanha os *mẽkwatuwa* (‘rapazes’) ao longo de toda a sua vida. Em conversa informal, o Capitão me explicou que os ensinamentos, a alimentação e a higiene dos pré-adolescentes são realizados em horários específicos definidos pelas lideranças do evento. Os meninos precisam se submeter ao ritual para se desenvolverem fisicamente com maior rapidez; caso contrário, sua estatura será muito baixa. Sou levada a acreditar que isso seja verdade, até porque os índios mais velhos são de estatura corporal bastante alta em relação aos jovens nascidos no tempo em que o *Pẽmp* não era mais praticado.

Há, também, o ‘choro ritual’, que envolve homens e mulheres em ocasiões de óbito de integrantes da aldeia Parkatêjê ou de algum outro parente com o qual eles tenham afinidade. Neste ritual, é recomendado “purificar” o corpo da pessoa que faleceu com a utilização de urucu.

Diferentemente do observado em outras famílias Macro-Jê por alguns estudiosos do assunto, o ‘choro ritual’ é uma prática limitada aos funerais entre os Parkatêjê. No caso dos Mëbengokre (Kayapó), por exemplo, indígenas localizados no Mato Grosso e no Pará, as investigações de Lea (2004) direcionadas ao subgrupo Mëtyktire revelam que homens e mulheres “choram” em funerais. Mas o choro, entre eles, também ocorre por outros motivos, entre os quais, quando algum parente precisa se ausentar do lugar onde habita por longo período de tempo ou por ocasião de seu retorno à aldeia; em casos de necessidade de afastamento do trabalho; ou em consequência de alguma doença grave.

Em decorrência da referida abrangência contextual envolvendo “choro” e da diversidade de estilos locais, há autores que preferem utilizar termos mais amplos, como ‘lamento ritual’ (URBAN, 1988) ou ‘lamentação cerimonial’ (LEA, 2004), e não apenas

¹⁶ Segundo Ribeiro (2009), o ouvido é o *locus* metafórico do pensar na maioria das línguas macro-jê. Em termos linguísticos, isso é comprovado, por exemplo, pelo fato de os verbos 'ouvir' e 'pensar' apresentarem uma mesma raiz, assim como pelas várias construções metafóricas, formadas por composição ou por incorporação nominal, relativas ao ‘ouvir’ como processos cognitivos.

‘choro ritual’. Tais estilos, segundo Urban (1988), partilham certas características as quais tendemos a comparar de modo simplista ao “choro”.

Lea (2004) informa que o anúncio de uma séria doença ou a morte de um ente querido é transmitido pelo povo Mëtyktire de forma bastante inquietante. Em suas palavras, “o tom agudo e arrepiante de lamento pode ser ouvido a uma distância considerável”¹⁷ (LEA, 2004, p. 114). A intensidade do desespero descrito pela autora é análoga à que eu testemunhei por duas vezes em minhas estadas na aldeia Parkatêjê; primeiro por ocasião do falecimento de um recém-nascido e, alguns meses depois, durante o velório do Capitão. Os gritos, gemidos e choros plangentes em forma de cantigas nascidas das bocas femininas e masculinas no momento do funeral parecem entranhar-se naquele ambiente durante muitos dias. Todavia, diferentemente do que ocorre entre os Mëtyktire, não há práticas de autoflagelação.

Em análise realizada junto aos povos Xavante (Jê do Brasil Central), Xocling (Jê do Sul do Brasil) e Bororo (Jê do Centro-Oeste), Urban (1988) cita que o lamento é originário de temas como separação e perda, acontecimentos estes canonicamente relacionados à morte. Encerra, ao mesmo tempo, o sentimento de tristeza e o desejo de socializar esta tristeza. Ao lamentar, segundo o autor, o sentimento profundo de perda se faz acompanhado do desejo de demonstrar apropriação de um preceito coletivo. Porém, “o que sinaliza a sociabilidade é (1) o uso dos meios socialmente adequados de expressão da emoção, mas (2) sob as circunstâncias socialmente apropriadas para a sua expressão” (URBAN, 1988, p. 393)¹⁸.

Eu perguntei a Pôjarêti (informação verbal¹⁹) o que era falado durante o “choro” na ocasião da morte daquele recém-nascido, ao que ela respondeu, resumidamente: “você morreu; ia ficar bonito e aprender a andar; eu estou chorando; estou triste”. Palavras parecidas a estas são também notadas em Lea (2004, p. 119) em entrevista realizada com uma integrante do povo Mëtyktire: “meu filho, você deixou de viver; você nasceu e agora eu perdi você. Sou sua mãe e choro porque sinto a sua falta”²⁰.

Em relação aos adultos, observei, no funeral do Capitão, que os Parkatêjê recordam os bons momentos que passaram juntos, as saídas para caçar, as conversas amistosas, as participações em jogos, as contribuições nos trabalhos diários, o medo de não saber prosseguir sem ele, o cuidado com o bem-estar do povo, entre outras lembranças equivalentes ao comentado por Urban (1988) acerca dos Bororo. Conforme o Capitão ressaltava, poucos são

¹⁷ No original: “The shrill, spine-chilling tone of wailing can be heard at a considerable distance”.

¹⁸ No original: “What signals sociability is (1) the use of the socially proper means of expression of emotion, but (2) under the socially appropriate circumstances for its expression.”

¹⁹ Em aula recebida no dia 2 de setembro de 2018 no conjunto Júlia Seffer.

²⁰ No original: “My child, you have ceased living; you were born and now I have lost you. I am your mother and I cry because I miss you.”

os Parkatêjê que sabem “chorar na língua”, ou, como diz Urban (1988), que sabem socializar sentimentos na língua indígena.

O “choro na língua” é um componente cultural estreitamente associado à identidade Parkatêjê, da mesma forma como também se configura a prática de jogos indígenas. Assim, ao longo de cada ano, os Parkatêjê praticam *maipênjôky* (‘jogo de flecha’), *krowapeyre* (‘corrida de tora grande’), *akôtoaihê* (‘corrida de varinha’) e arremesso de peteca, atividades estas cuja preparação inclui pintura corporal feita com tinta de jenipapo e urucu, além de acompanhamento de cantos, tanto no início quanto no final dessas “brincadeiras”, como eles se referem aos rituais de sua tradição, segundo Ferraz (1984).

Dispostos em dois grandes círculos para cantar, a Comunidade acompanha o cantor no *ipirã* (‘refrão’) ou repetindo trechos de algumas estrofes. O círculo central é formado pelos homens, que dançam se movimentando de um lado para outro, batendo com o pé direito no chão de modo a marcar o ritmo e, simultaneamente, balançando os braços como a se preparar para voar. O círculo de fora é formado pelas mulheres. Sua dança consiste em dar quatro passos para frente e quatro para trás, o que fazem arrastando os pés rentes ao chão, de cabeça baixa, braços flexionados, posicionados junto ao corpo, com as mãos levemente fechadas e viradas para cima. O cantor posiciona-se na parte central dos círculos, e lá permanece cantando até o final das cantigas solicitadas para cada momento.

O *maipênjôky* é praticado todos os dias²¹. Homens e mulheres se reúnem em local denominado ‘acampamento’ para jogar. Durante esta atividade, alguns integrantes realizam reuniões para tomar decisões relacionadas à Comunidade, preparam comidas, confeccionam artefatos, descansam, cantam, dançam, contam histórias etc.

A corrida de *krowapeire*, a *akôtoaihê* e o arremesso de peteca são atividades culturais que acontecem em menor frequência se comparadas ao tempo que os Parkatêjê reservam ao jogo de flecha. As mulheres também participam da corrida de tora, conforme destacado na Figura 3. Decisões como local de largada e de chegada, bem como a escolha de pessoas que participarão em cada grupo (em geral, *pàn*, *hàk*, *tep*, *xêxêtere*, *têre*) são tomadas no dia anterior à corrida.

²¹ Até o ano de 2014, os Parkatêjê jogavam flecha apenas nos dias de sexta-feira, sábado e domingo. O Capitão me informou que a decisão pela intensificação de treinamento adveio da Comunidade. Em minha opinião, essa mudança foi pensada para assegurar a união entre os que ficaram “do lado” do Capitão, desde a época em que as cisões no grupo se intensificaram.

Figura 3 - Mulheres na corrida de tora



Fonte: Acervo próprio (2016).

Grande parte do público participante da *akôtoaihê* (Figura 4) é constituído de *mêkwatuwa* e de *mepryre* ('moças'). Forma-se um grande círculo ao longo do qual, na parte de fora, os participantes se posicionam, mantendo certa distância entre si. No centro do mesmo círculo, um representante de cada grupo se coloca à frente de sua varinha. Ao sinal de início, pegam a varinha e correm rapidamente para fora do círculo, a fim de repassá-la a outro integrante de sua equipe; este outro integrante corre para entregar a varinha a outro parceiro que o estará esperando mais à frente, pronto para correr a fim de repassá-la a outro novamente, e assim sucessivamente. Esse revezamento permanece até que o número de voltas combinado se complete. A pessoa que primeiro o concluir, corre para o centro do círculo e joga a varinha no mesmo local onde esta estava fincada no início da brincadeira, consolidando, diante deste gesto, a vitória ao seu grupo.

Figura 4 - Rapazes participando da *akôtoaihê*



Fonte: Acervo próprio (2016).

O arremesso de peteca acontece na festa do milho e conta apenas com a participação masculina, mas cabe às mulheres o trabalho de confeccionar as petecas. Após a formação de um grande círculo, um dos participantes se dirige ao centro e arremessa a sua peteca para o alto por meio de fortes batidas com a utilização de uma de suas mãos. É considerado vencedor aquele que a arremessar maior número de vezes. A meu ver, quem mais se diverte são as crianças, pois, assim que a peteca cai no chão, saem correndo com o objetivo de pegá-las para brincar, uma vez que não mais serão utilizadas pelos adultos.

Os momentos nos quais os Parkatêjê se reúnem em atividades aqui descritas são imperdíveis aos olhos e ao ouvido de qualquer pesquisador. A beleza do ambiente harmonizada aos movimentos de gerações trocando informações em Parkatêjê e em português ilustra o cenário de bilinguismo presente naquele lugar.

A maioria dos Parkatêjê vivencia um bilinguismo dominante, no sentido apontado por Hamers e Blanc (2000), pois o que predomina entre eles é a competência na língua nacional. Diante do que estes autores denominam ‘competência relativa’, uma das dimensões referentes à natureza da bilinguagem analisada, o bilinguismo dominante difere-se do bilinguismo equilibrado. Neste último, o falante apresenta competência proporcional na L1 e na L2.

À vista disso, torna-se evidente o quadro sociolinguístico registrado por Ferreira (2003), o qual é confirmado cinco anos depois por Araújo (2008) quando esta última autora se refere às consequências de ordem ambiental, cultural e linguística dos projetos que invadiram a TIMM. Todavia, em termos quantitativos, esse quadro já foi sobremaneira modificado, uma vez que, do ano de 2003 até os dias de hoje, muitos integrantes fluentes faleceram, o que altera drasticamente o quadro proposto por Ferreira (2003).

Ferreira (2003) cita os anciãos como indígenas fluentes na língua tradicional, embora também se comunicassem em português àquela altura, a principal língua de interação entre os jovens e as crianças. Os integrantes desta geração são, portanto, bilíngues ativos na língua tradicional e em português. Alguns poucos integrantes da segunda geração são bilíngues passivos, pois entendem o Parkatêjê, porém se utilizam do português para interagir com os velhos. As crianças, por sua vez, conhecem algumas poucas cantigas tradicionais e falam algumas palavras ou expressões aprendidas com seus pais, avós ou na escola, com algum professor. Por outro lado, quando indagados sobre a sua língua, sua identidade indígena parece sobrepor-se à realidade sociolinguística, pois se orgulham em afirmar que a língua de seu povo é a Parkatêjê.

De acordo com Neves (2012)²², em consequência da invasão da língua nacional os velhos da aldeia vivenciam um fenômeno não aleatório recorrente à fala bilíngue em situação de *stress* linguístico denominado ‘alternância de códigos’, um fenômeno observado quando o indivíduo se utiliza de mais de uma língua em uma mesma situação interativa.

Com base em Silva-Corvalán (1994), devo afirmar que, de fato, a situação é de *stress* linguístico, e não de diglossia. O primeiro fenômeno é observado quando há conflito, por exemplo, entre uma língua considerada majoritária *versus* línguas minoritárias, o que contribui de forma negativa no comportamento linguístico dos falantes destas últimas e pode resultar em enfraquecimento ou extinção linguística. O segundo fenômeno ocorre quando a variedade linguística alta (*high*) ou formal de uma comunidade coexiste com a variedade baixa (*low*) ou informal, de acordo com Ferguson (1959). Neste último fenômeno, a possibilidade de arranjo é consensual, de certa forma, e assegura a sobrevivência de ambas.

Acerca do mesmo assunto, considero oportuno acrescentar o ponto de vista de Amaral (2011), para quem falantes bilíngues não “misturam” línguas por falta de competência linguística ou simplesmente por uma questão de comodismo. Ao contrário do que se costuma pensar, a alternância de código é uma estratégia comunicativa utilizada pelo bilíngue que compartilha duas culturas para se expressar quando precisa falar sobre algo que não consegue traduzir na língua com a qual esteja interagindo.

Araújo (2016) menciona que o empenho dos Parkatêjê para se envolverem em encontros esportivos, dos quais também participam outras etnias do Pará e de outras regiões do País, tem contribuído de forma positiva no processo de valorização de sua língua indígena entre integrantes das novas gerações. Esses encontros lhes oportunizam a convivência com outros povos que se comunicam amplamente na língua indígena. Isso, por certo, tem incentivado os Parkatêjê a se esforçar para voltar a falar a sua língua tradicional.

Durante a 13ª edição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI) realizada na cidade de Palmas, capital de Tocantins, no período de 22 a 31 de outubro de 2015²³, os jovens Parkatêjê se viram como um dos poucos participantes que não se comunicavam por meio de sua língua nativa. A análise de sua presença neste evento foi feita, posteriormente, no acampamento e contou com a presença do Capitão, que sempre buscava elogiar o empenho dessa geração no sentido de divulgar a cultura Parkatêjê para além dos “muros” da aldeia.

²² Retomarei a pesquisa de Neves (2012) ainda nesta seção.

²³ A primeira edição dos JMPI foi realizada em Goiânia no ano de 1996. Este evento foi idealizado pelo Comitê Intertribal, com o apoio da Associação Indígena Brasileira, da Organização das Nações Unidas (ONU) e de 16 países, que elegeram o Brasil como sede dos Jogos (ROQUE *et al.*, 2017).

Naquele momento de (auto)avaliação, eles ressaltaram a importância da retomada de sua língua étnica para o seu povo e de se empenhar para alcançar esse objetivo.

O grupo Parkatêjê que viajou para Palmas uniu a força de suas gerações para participar dos JMPI. Segundo informações de Pôjarêti, eles foram ovacionados no momento em que cantaram músicas tradicionais acompanhando Krôhôkrenhûm, o cantor oficial da aldeia. Sua participação em jogos de integração²⁴ e de demonstração²⁵ foi amplamente divulgada em redes sociais pela organização do evento, a exemplo do registro apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Representação dos Parakatejê nos JMPI de 2015



Fonte: ROQUE *et al.* (2017, p. 56).

A 13ª edição dos JMPI reuniu mais de dois mil atletas representantes de delegações do Brasil e do exterior constituídas pelas etnias informadas no Quadro 4.

²⁴ Arco e flecha; Arremesso de lança; Cabo de força; Corrida de 100 metros; Corrida de fundo; Corrida de tora; Canoagem; Natação/Travessia.

²⁵ Akrôtaiê ('corrida de varinha'); Jikunahati/Xikunahaty ('futebol de cabeça'); Katukaywa ('futebol com joelho'); Jawari; Kagot; Kaipy; Ronkrâ; Tihimore; Zabaratanã; Ki-o-rahi; Pelota P'urhepeche; Bola de fogo.

Quadro 4 - Delegações brasileiras e internacionais nos XIII JMPI

DELEGAÇÕES BRASILEIRAS		(continua) DELEGAÇÕES INTERNACIONAIS	
POVOS INDÍGENAS	ESTADO	POVOS INDÍGENAS	PAÍS
Assurini	Pará	Mbya Guarani, Tonocoté, Con, Diaguita, Calchaqui e Mocovi.	Argentina
Bororo Boe	Mato Grosso	Quechua, Aymará e Guarayo.	Bolívia
Rikbaktsa	Mato Grosso	Cree, Coast Salish, Kwakwaka'wakw e Mohawk.	Canadá
Javaé itya mahãdu	Tocantins/Goiás	Mapuche	Chile
Guarani Kaiowá	Mato Grosso do Sul	Uitoto, Wayuu, Inga, Kamentsa, Ticuna, Yukpa, Cubeo, Pijao, Yacona, Msak, Bari, Arhuaso, Carapana, Guanano, Cocama, Sikuni, Zeno, Kankuamo e Bora.	Colômbia
Kayapó Mëbengôkre	Pará/Mato Grosso	Brunka, Bribri-Cabagra, Ngobe, Bribri-Talamanca e Huetar.	Costa Rica
Kaingang	Rio Grande do Sul/ Santa Catarina/Paraná/São Paulo	Não informado	Equador
Kamayurá	Mato Grosso	Hidatsa, Apache/Comanche, Crow, Navajo, Northern, Cheyenne, Lummi e Sault Ste. Marie.	Estados Unidos
Karajá	Goiás/Mato Grosso/Tocantins	Kumbaata, Tigray, Oromo, Amahra, Gurage, Welayeta, Sidamo, Afara e Hamer.	Etiópia
Kyikatêjê/Parakatêjê	Pará	Igorot, Aeta e Dumagat.	Filipinas
Kanela	Maranhão	Sami	Finlândia
Kuikuro	Mato Grosso	Duas pessoas	Gâmbia
Kura-Bakairi	Mato Grosso	Ladino e Achi	Guatemala
Mamaindê/Nambikwara	Rondônia/Mato Grosso	Kali'na, Lokono, Wayana, Teko, Wayapi e Pahikweneh.	Guiana Francesa
Matis	Amazonas	Tarahumara, Tepehuano, Guarijío, Tzotzil, Tzeltal, Maya, Totonaca, Huasteco, Wírrárica, Nahuatl, Chontal, Purhépecha e Mixteco.	México
Paresí	Rondônia/Mato Grosso	Cinco pessoas	Mongólia
Pataxó	Bahia/Minas Gerais	Miskitu Waspam, Miskitu Bilwi, Mayangna (Tuahka), Mayangna (Sauni AS), Mayangna (Sauni Arungka), Rama, Ulwas, Mayangna, Miskitu AWB e Creol.	Nicarágua
Tapirapé	Mato Grosso/Tocantins	Maori	Nova Zelândia

DELEGAÇÕES BRASILEIRAS		(conclusão) DELEGAÇÕES INTERNACIONAIS	
POVOS INDÍGENAS	ESTADO	POVOS INDÍGENAS	PAÍS
Terena	Mato Grosso do Sul	Kuna, Ngobe e Embera.	Panamá
Waiwai	Amazonas/Pará/Roraima	Rajpoot	Paquistão
Xavante	Mato Grosso	Enxet Norte, Guarani Ñandeva, Guarani Occidental, Nivacle, Maka, Ava Guarani, Ache e Enxet Sur.	Paraguai
Xerente	Tocantins	Amazonas/Arawak, Madre de Dios/Arawak, Pasco S. G. Humanmarca, San Martin/Awajun, Ayacucho/Binchos, Apurimac/Cachinchiya, Apurimac/Llañucancho e Loreto/Cocama Bora.	Peru
		Evens	Rússia
		Charrua	Uruguai

Fonte: Elaboração própria (2018) com base em Roque *et al.* (2017).

A possibilidade de os jovens se envolverem em competições tradicionais é reconhecida pelos Parkatêjê como resultante de um trabalho individual e coletivo incentivado, permanentemente, pelos anciãos e como um dos caminhos para a valorização de sua identidade linguístico-cultural. A esse respeito, os JMPI têm buscado contribuir desde a primeira edição, a exemplo do que comentam Roque *et al.* (2017):

Os jogos tradicionais são uma expressão do patrimônio cultural imaterial e colaboram para a transmissão desse patrimônio, na medida em que guardam em si uma série de valores ancestrais, uma cosmovisão específica e contribuem para o diálogo intergeracional. É nesse sentido que as manifestações associadas aos jogos autóctones devem ser incentivadas, não somente como demonstração de força e habilidade dos praticantes, mas como expressão de sua cultura. Os I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas são uma das mais significativas iniciativas no sentido da salvaguarda dessas manifestações em escala global (ROQUE *et al.*, 2017, p. 14).

Na referida ocasião, eu tive a oportunidade de ouvir seus relatos sobre o quanto se sentiam envergonhados por não falar a língua. Fundamentada em Araújo (2008, p. 8), posso afirmar que “é a sua política linguística interna - e adequado planejamento - que definirá a revitalização de sua língua. Eles parecem ter compreendido isso”. Embora muitas vezes reconheçam e até se disponham a aprender a língua tradicional de seu povo, acredito que os jovens precisam envolver-se em ações nas quais possam atuar como protagonistas.

Uma das formas mais confiáveis para investigar o grau de vitalidade de uma língua é proposta pela UNESCO. A avaliação é feita por meio de critérios essenciais que consideram o

nível de ameaça de extinção linguística, as atitudes dos falantes e a urgência ou não de documentação. Lançarei mão destes critérios para apresentar uma visão geral da língua Parkatêjê na próxima subseção, com o objetivo de contribuir com futuras propostas de revitalização mais adequadas ao seu contexto.

2.7 Avaliação do Parkatêjê com base nas escalas de vitalidade da UNESCO

A UNESCO apresenta nove diretrizes fundamentais para a avaliação da vitalidade de uma língua as quais utilizarei como parâmetro para avaliar a situação da língua Parkatêjê: (1) transmissão linguística intergeracional; (2) número absoluto de falantes; (3) proporção de falantes dentro da população total; (4) domínios de uso da língua; (5) resposta a novos domínios e mídia; (6) materiais para educação e alfabetização de línguas; (7) atitudes e políticas governamentais, estatais e institucionais, incluindo *status* oficial e uso; (8) atitudes dos membros da comunidade em relação à própria língua; e (9) quantidade e qualidade da documentação. Não é recomendável utilizar apenas um fator, de forma isolada, para avaliar a vitalidade de uma língua ou a necessidade de sua documentação. Se analisados em conjunto, estes fatores podem revelar um contexto sociolinguístico mais completo (UNESCO, 2003).

A despeito do Fator 1, **transmissão linguística intergeracional**, o grau de vitalidade de uma língua pode variar de um estágio considerado estável a um estágio de extinção, distribuídos pela UNESCO em escala composta por seis graus de risco, conforme indicado no Quadro 5.

Quadro 5 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 1

GRAU DE AMEAÇA	NOTA	POPULAÇÃO FALANTE
<i>Segura</i>	5	A língua é falada por todas as idades, desde crianças até adultos.
<i>Insegura</i>	4	A língua é usada por algumas crianças em todos os domínios; é usada por todas as crianças em domínios limitados.
<i>Definitivamente ameaçada</i>	3	A língua é usada principalmente pela geração dos pais e pela geração anterior a esta.
<i>Severamente ameaçada</i>	2	A língua é usada principalmente pela geração dos avós e pela geração anterior a esta.
<i>Criticamente ameaçada</i>	1	A língua é usada por poucos falantes, principalmente da geração de bisavós.
<i>Extinta</i>	0	Não há falantes.

Fonte: UNESCO (2003, p. 8, destaques do original).

As informações de Ferreira (2003), confirmadas por Araújo (2008), ressaltaram o amplo uso do Parkatêjê apenas entre os anciãos, considerados falantes bilíngues (Parkatêjê e português), o que corresponde à Nota 1 (*criticamente ameaçada*) no Fator 1 da UNESCO. Esta parcela da população é constituída por remanescentes das aludidas etnias que formaram a Comunidade Indígena Parkatêjê no ano de 1980. São, portanto, indígenas que adquiriram o Parkatêjê como L1. Entre as demais gerações, como informado, a língua nacional possui *status* de L1.

Crystal (2000) avalia a idade dos falantes de línguas ameaçadas como um fator crucial para comprovar se, de fato, a transmissão da língua intergerações tem alcançado sucesso. A transmissão, segundo o autor, é um fator diretamente relacionado à idade do falante. Assim, será considerada bem-sucedida se a família conseguir manter a aquisição da língua pelas crianças. Em contrapartida, um aumento da idade média dos falantes será forte indicador de futura extinção linguística, como está ocorrendo com a língua indígena Parkatêjê.

Atualmente, não há informações precisas sobre o número absoluto de falantes da língua Parkatêjê (Fator 2). A realidade salientada com base no Fator 1 (*criticamente ameaçada*) denota um reduzido número de falantes que corresponde apenas à geração mais velha. Esta avaliação é corroborada por D'Angelis (2014, p. 98), para quem “se [...] a metade da população que não fala a língua for constituída da parte mais jovem da comunidade [...], a língua está seriamente ameaçada e, seguramente, doente”. Da mesma forma, está interligada ao Fator 3, ‘proporção de falantes dentro da população total’, um fator significativo para a avaliação da língua indígena em questão. As informações utilizadas pela UNESCO em relação a este critério são as descritas no Quadro 6.

Quadro 6 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 3

GRAU DE AMEAÇA	NOTA	PROPORÇÃO DE FALANTES DENTRO DA POPULAÇÃO TOTAL
<i>Segura</i>	5	Todos falam a língua.
<i>Insegura</i>	4	Quase todos falam a língua.
<i>Definitivamente ameaçada</i>	3	Uma maioria fala a língua.
<i>Severamente ameaçada</i>	2	Uma minoria fala a língua.
<i>Criticamente ameaçada</i>	1	Muito poucos falam a língua.
<i>Extinta</i>	0	Ninguém fala a língua.

Fonte: UNESCO (2003, p. 9, destaques do original).

Segundo Crystal (2000), mesmo que uma língua tenha elevado número de falantes, isso não será decisivo para evitar o seu declínio. Em sua opinião, o fortalecimento de uma

língua está relacionado a diversos fatores, como a taxa de aquisição pelas crianças, a atitude da comunidade em relação a essa língua e o grau de interferência de outra(s) língua(s) no contexto de ameaça.

De acordo com informações anteriores, as consequências advindas do contato dos Parkatêjê com a sociedade não indígena foram intensificadas nos anos de 1950 e 1960. Nesta fase, a população indígena foi atingida por projetos político-econômicos. Desde aquela data, observou-se um crescente processo de *stress* linguístico entre os seus integrantes, com vantagem para a língua portuguesa. Na época em que Jõpaipaire (2011) registrou um total de 478 pessoas na aldeia, a língua Parkatêjê já estava com Nota 1 (*criticamente ameaçada*) no Fator 3. A parcela de falantes desta língua corresponde, novamente, aos anciãos.

Desde o ano de 2012, quando iniciei pesquisa com os Parkatêjê, até o ano de 2019, obtive notícia de óbito de cinco anciãos. Isso significa dizer que os falantes plenos estão em número cada vez mais reduzido e a língua Parkatêjê, por conseguinte, mais próxima de ser extinta caso nenhuma atitude seja tomada.

Conforme reconhecido pela UNESCO (2003), cada língua é expressão única da experiência humana no mundo. Assim, a morte de uma língua como a Parkatêjê representará uma perda irrecuperável para a humanidade. Haverá “menos evidências para entender padrões na estrutura e função da linguagem humana, pré-história humana e na manutenção dos diversos ecossistemas do mundo” (UNESCO, 2003, p. 2)²⁶. A conscientização sobre este fato é uma das respostas apontadas pela UNESCO para um resultado favorável às línguas minoritárias, como as indígenas. Para isso, seus domínios de uso devem estar bem definidos nas comunidades indígenas e reconhecidos pela sociedade em geral, o que exigirá o apoio político e econômico de governantes.

Os domínios de uso correspondem ao Fator 4 mencionado pela UNESCO. Este fator envolve contextos sociointeracionais imediatos dos quais o falante de determinada língua participa (familiar, social, cerimonial, escolar, profissional, entre outros) (PRUDENTE, 2011). Está, assim, relacionado a questões como: onde?; com quem?; em que contexto a língua é utilizada?, entre outras cujas respostas devem ter como parâmetro as informações contidas no Quadro 7.

²⁶ No original: “Every time a language dies, we have less evidence for understanding patterns in the structure and function of human language, human prehistory, and the maintenance of the world’s diverse ecosystems”.

Quadro 7 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 4

GRAU DE AMEAÇA	NOTA	DOMÍNIOS E FUNÇÕES
<i>Uso universal</i>	5	A língua é usada em todos os domínios e para todas as funções.
<i>Paridade multilíngue</i>	4	Duas ou mais línguas podem ser usadas na maioria dos domínios sociais e na maioria das funções.
<i>Domínios decrescentes</i>	3	A língua está em domínios domésticos e para muitas funções, mas a língua dominante começa a penetrar em domínios domésticos.
<i>Domínios limitados ou formais</i>	2	A língua é usada em domínios sociais limitados e para várias funções.
<i>Domínio altamente limitado</i>	1	A língua é usada apenas em domínios muito restritos e para muito poucas funções.
<i>Extinta</i>	0	A língua não é usada em nenhum domínio e para nenhuma função.

Fonte: UNESCO (2003, p. 10, destaques do original).

Antes de falar sobre a situação do Parkatêjê, é importante frisar que a presença de uma ou mais línguas em um mesmo contexto pode anunciar fatores de risco ou de proteção. Por exemplo, se determinada comunidade se utiliza de uma L2, isso pode significar que a L1 de seus integrantes não é de uso universal, como especificado pela UNESCO (2003, p. 9) na Nota 5 do Fator 4: “a língua do grupo etnolinguístico é a língua de interação, identidade, pensamento, criatividade e entretenimento, e é usada ativamente em todos os domínios do discurso para todos os propósitos”²⁷.

O bilinguismo vai se configurar como fator de proteção quando a L1 sinaliza enfraquecimento diante de uma língua majoritária, - como é o caso de grande parte das línguas indígena brasileiras - e os falantes, em lugar de se deixarem dominar pela L2, decidem somar conhecimentos linguísticos e culturais tanto da L1 quanto da L2, porém, principalmente, se esforçam para assegurar a transmissão de sua L1 para as crianças, conforme cita o Fator 1, Nota 1 da UNESCO. Ainda assim, o Fator 4 (domínios e funções) não permanecerá na Nota 5, porque o falante estará convivendo com duas línguas (L1 e L2).

No campo ‘domínios e funções’, correspondente ao Fator 4, o Parkatêjê atinge Nota 1 (*domínio altamente limitado*). Este resultado é esperado, haja vista que esta é a língua predominante apenas entre os anciãos, os quais a utilizam em situações interativas, em atividades culturais e em cerimônias de luto. Dada a aludida situação de bilíngues ativos, eles também se utilizam do português entre si, mas esta L2 é acionada, principalmente, quando se

²⁷ No original: “Universal use (5): The language of the ethnolinguistic group is the language of interaction, identity, thinking, creativity, and entertainment, and is actively used in all discourse domains for all purposes”.

dirigem às gerações mais jovens. Esta última geração, por sua vez, embora tenha o português como L1, faz uso de sua língua indígena em atividades culturais, notadamente para acompanhar cantigas tradicionais, referir-se a alguma brincadeira ou à culinária indígena, assim como para se dirigir a um parente ou para nomear os seus descendentes.

Aspectos da cultura dominante do Brasil (televisão, celular, computador, internet etc) chegaram ao contexto Parkatêjê no século passado e fazem parte do cotidiano de todas as gerações, como Araújo (2008) informa. “Mas, se as comunidades não enfrentam os desafios da modernidade com a língua, ela se torna cada vez mais irrelevante e estigmatizada”²⁸ (UNESCO, 2003, p. 11). É preciso, porém, saber utilizar a cultura não indígena em proveito da própria comunidade. Por exemplo, expandir o uso da língua indígena para domínios que podem estar ocupados somente pela língua portuguesa ou para domínios diferentes dos tradicionais. Acerca deste assunto, será preciso conhecer a nota atingida pela língua Parkatêjê com base nas informações do Quadro 8.

Quadro 8 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 5

GRAU DE AMEAÇA	NOTA	NOVOS DOMÍNIOS E MÍDIA ACEITOS PELA LÍNGUA AMEAÇADA
<i>Dinâmica</i>	5	A língua é usada em todos os domínios.
<i>Robusta/ativa</i>	4	A língua é usada na maioria dos novos domínios.
<i>Receptiva</i>	3	A língua é usada em muitos domínios.
<i>Suportiva</i>	2	A língua é usada em alguns dos novos domínios.
<i>Mínima</i>	1	A língua é usada em apenas poucos domínios.
<i>Inativa</i>	0	A língua não é usada em nenhum domínio.

Fonte: UNESCO (2003, p. 11, destaques do original).

Atualmente, alguns jovens têm se utilizado das línguas Parkatêjê e português em mensagens enviadas por telefone celular e facebook. Esta iniciativa parece bastante propícia para esta língua indígena por se tratar de uma decisão espontânea desta geração, embora o Parkatêjê ainda seja utilizado de modo tímido em tais ocasiões. A televisão, outra tecnologia da cultura dominante, também tem contribuído para que a comunidade possa assistir ao desempenho de cada integrante em atividades culturais, que sempre são filmadas e gravadas em DVD.

O esforço pela introdução da língua indígena no contexto escolar remonta à criação da Escola Parkatêjê, como explicarei em outra seção do presente trabalho. Embora ainda não

²⁸ No original: “If the communities do not meet the challenges of modernity with their language, it becomes increasingly irrelevant and stigmatized”.

tenha atingido todos os objetivos esperados pelo cacique Krôhônrenhũm, o seu idealizador, tem sido o foco principal em projetos de revitalização linguística. No entanto, o Parkatêjê não é a língua utilizada como meio de instrução na escola, e, mesmo nas aulas de língua indígena, o português é utilizado para facilitar o E/A.

A realidade Parkatêjê corresponde à Nota 1 no Fator 5, ou seja, é usada em apenas poucos domínios. Contudo, é importante salientar a crescente presença dos integrantes dessa comunidade no sistema escolar. Os Parkatêjê estão à frente das atividades administrativas de sua escola e buscam, cada vez mais, se envolver em atividades pedagógicas, em especial nas aulas de língua indígena. Para Crystal (2000), atitudes como esta são bastante promissoras para uma língua ameaçada, pois o ambiente escolar será mais uma experiência aos aprendentes para ouvir, falar e escrever na língua, e poderá também incentivá-los a buscar novos conhecimentos e aumentar a sua autoconfiança para usar a língua em outros domínios.

A UNESCO (2003, p. 12) ressalta que “a educação *na* língua é essencial para a vitalidade linguística”²⁹. E, quando o assunto é escola, cabe pensar, com cuidado, sobre questões alusivas a este contexto. A introdução da modalidade escrita em sociedades de tradição oral é um dos assuntos aos quais me refiro. Ainda que a língua indígena esteja em situação de ameaça, a decisão ou não pela modalidade escrita deve ser tomada pelos integrantes de cada sociedade.

Os Parkatêjê optaram por uma escola onde os aprendentes tivessem a oportunidade de conhecer a modalidade escrita tanto de sua língua indígena quanto da língua nacional, a fim de facilitar a sua convivência nos dois mundos (indígena e não indígena) aos quais estão vinculados desde muito tempo. Para eles, a escrita também pode ser utilizada como mais um instrumento para registrar informações sobre a sua cultura para a posteridade, bem como para divulgá-la no mundo não indígena.

Os critérios informados pela UNESCO referentes à escola estão reunidos no Quadro 9 e correspondem ao Fator 6, materiais para educação e alfabetização de línguas.

²⁹ No original: “Education *in* the language is essential for language vitality”.

Quadro 9 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 6

NOTA	ACESSIBILIDADE A MATERIAIS ESCRITOS
5	Há uma ortografia estabelecida, tradição de alfabetização com gramáticas, dicionários, textos, literatura e mídia cotidiana. A escrita da língua é usada na administração e na educação.
4	Existem materiais escritos e, na escola, as crianças estão desenvolvendo a alfabetização na língua indígena. A escrita não é usada na administração.
3	Existem materiais escritos e as crianças podem ser expostas à modalidade escrita na escola. A alfabetização não é promovida por meio da mídia impressa.
2	Existem materiais escritos, mas podem ser úteis apenas para alguns membros da comunidade; para outros eles podem ter um significado simbólico. A alfabetização na língua não faz parte do currículo escolar.
1	Uma ortografia prática é conhecida pela comunidade e algum material está sendo escrito.
0	Nenhuma ortografia disponível para a comunidade.

Fonte: UNESCO (2003, p. 12).

Calvet (2007) discorre sobre “equipamentos” que devem preceder ações em benefício de línguas cujos falantes almejam, ou necessitam, inseri-las em campanha de alfabetização, como a Parkatêjê. Atribuir um sistema de escrita à língua é mencionado pelo autor como estágio inicial de um planejamento linguístico como este. É uma fase técnica e científica que demanda descrição precisa da língua, e inclui, primeiramente, descrição fonético-fonológica, além de escolha por um tipo de escrita (alfabética ou não alfabética)³⁰.

O segundo equipamento necessário é o léxico. Segundo Calvet (2007, p. 65), para que uma língua cumpra determinada função ainda não cumprida ou, no caso de já se encontrar devidamente equipada, mas seus falantes lutam contra empréstimos ou pretendam substituir um vocabulário exógeno por um endógeno, é necessário definir “as necessidades, de repertoriar o vocabulário existente [...], de avaliá-lo, de eventualmente melhorá-lo, de harmonizá-lo e de, depois, divulgá-lo sob a forma de dicionários terminológicos, de banco de dados etc.”.

Calvet (2007) indica como terceiro equipamento a padronização. Para este, é necessário elucidar a forma que operará a função a ser escolhida para a língua. Algumas questões a serem solucionadas dizem respeito, respectivamente, à grafia, ao léxico e à sintaxe. Em nível de grafia, os problemas estão relacionados à forma de transcrição de certos vocábulos que apresentam pronúncias diferenciadas; em nível de léxico, à qual decisão tomar sobre as variantes de um mesmo objeto ou noção cuja nomeação ocorre de diferentes

³⁰ A escrita não alfabética é utilizada por, aproximadamente, um quarto da humanidade, a exemplo dos chineses (CALVET, 2007).

maneiras; em nível de sintaxe, à escolha da norma a ser ensinada. Esses itens são até certo ponto simplificados quando se pretende trabalhar com uma língua que está sendo descrita e cuja situação sociolinguística é a de perigo de extinção. A fase mais crítica, porém, é a descrição em andamento.

Por fim, o quarto equipamento citado por Calvet (2007): do *in vivo* (práticas sociais) para o *in vitro* (intervenção sobre as práticas sociais). As práticas sociais contribuem, por exemplo, para a formação espontânea de neologismos, tal é o caso de sociedades indígenas como a Parkatêjê. Ferreira (2003, p. 75) observa, por exemplo, que o sistema de numeração cardinal apresenta apenas os numerais *pyxit* ('um'), *aikrut* ('dois') e *hito* ('três'); para quantidades superiores a três, os Parkatêjê se utilizam dos vocábulos *kumej*, *jitôti* ou *jaretêti* ('muitos, vários'). Outra forma por eles utilizada é constituída por uma justaposição de elementos, por exemplo, *aikrut aikrut mẽ* ('quatro' *lit.* 'dois e dois'). No momento presente, as novas gerações têm utilizado numerais da cultura não indígena em lugar da justaposição.

Segundo Calvet (2007), na contramão do que se passa *in vivo*, pode estar o *in vitro*, ou seja, os objetivos do poder. Assim, a decisão tomada pelos linguistas diante da situação de determinada língua, bem como as hipóteses e as propostas para o futuro dessa língua, devem passar pela avaliação e por escolhas políticas, antes de sua aplicação.

Atualmente, os Parkatêjê almejam (re)inserir a sua língua tradicional na comunicação diária de seus integrantes. Como uma de suas primeiras decisões neste sentido posso citar as reuniões que eles passaram a realizar todas as sextas-feiras, em tempo integral, no campo de flecha com os alunos da Escola Parkatêjê, a fim de reforçar o E/A da língua indígena. Além disso, após o falecimento do Capitão, os anciãos prosseguem colaborando sobremaneira com a equipe de linguistas orientada pela Profa. Dra. Marília Ferreira no trabalho de elaboração de materiais pedagógicos com o mesmo fim.

O Parkatêjê atinge Nota 2 no Fator 6, pois os materiais escritos na língua indígena/portuguesa não são utilizados como apoio no E/A da língua indígena, nem mesmo na escola. No meu entendimento, é possível que os professores indígenas e não indígenas ainda não tenham encontrado um meio de conciliar o conhecimento reunido no material com o assunto que estejam trabalhando na escola.

Os materiais relacionados à língua e cultura Parkatêjê publicados são os seguintes:

- *Conhecendo o nosso povo*: livro de autoria do povo Parkatêjê, com o apoio de Leopoldina Araújo³¹, publicado no ano de 1997. O conteúdo é composto por fotografias e textos em

³¹ Leopoldina Araújo foi a primeira professora da UFPA a desenvolver pesquisa junto a uma comunidade indígena.

português e em Parkatêjê que retratam a situação cultural da comunidade, entre o mundo indígena e não indígena;

- *Me ikwỳ tekjê ri*: livro e CD de autoria dos Parkatêjê publicado em 2011, com apoio de profissionais referidos anteriormente. Registra aspectos culturais deste povo e narra a versão indígena sobre o início de seu contato com a sociedade não indígena.
- *Romanço Parkatêjê*: livro escrito por Leopoldina Araújo publicado em 2012. A autora relata, em português, seis episódios da narrativa mítica sobre a origem do mundo *Pyt mẽ Kaxêrê* ‘O sol e a Lua’. Cada um dos episódios é acompanhado de informações históricas, linguísticas e culturais.
- *Cantos de Caçador*: publicado em 2014 de autoria de Careca Braga, Leopoldina Araújo e Marília Ferreira. Este material é composto por livro e CD com 46 músicas tradicionais do povo Parkatêjê. As músicas estão escritas em cinco idiomas no livro: Parkatêjê, português, inglês, espanhol e francês.
- *Dicionário Parkatêjê-Português*: escrito por Leopoldina Araújo e publicado em 2016. É resultante do segundo tomo de sua tese de doutorado, *Aspectos da língua Gavião-Jê*, defendida em 1989, e de seu trabalho continuado junto ao povo Parkatêjê. O dicionário inclui nomes de pessoas, de aldeias, de acidentes geográficos, entre outras informações históricas e socioculturais.

As crianças não são alfabetizadas em Parkatêjê, mas mantêm contato com a sua língua indígena dentro e fora do contexto escolar. As aulas de língua para este nível de ensino incluem músicas tradicionais e uma lista de vocábulos, que são facilitados por meio da língua portuguesa.

A UNESCO (2003) defende um trabalho recíproco e colaborativo entre comunidades e pesquisadores para a manutenção, desenvolvimento ou revitalização de línguas. Isto posto, o grupo de estudo da Profa. Dra. Marília Ferreira da UFPA tem se empenhado para aprofundar pesquisas sobre a língua Parkatêjê, como as citadas no Quadro 10 a seguir, a fim de contribuir para elevar ainda mais o seu nível no Fator 6.

Quadro 10 - Estudos sobre a língua Parkatêjê orientados e coorientados pela Profa. Dra. Marília Ferreira no período de 2006 a 2018 na UFPA

NÍVEL	TÍTULO	ANO DE DEFESA	AUTOR
Graduação	<i>Incorporação nominal em Parkatêjê.</i>	2006	Gizélia Freitas
Graduação	<i>Análise acústica das vogais da língua Parkatêjê.</i>	2010	Cinthia Neves
Graduação	<i>Adjetivos ou verbos em Parkatêjê? Um estudo morfossintático preliminar.</i>	2013	Rafaela Maciel
Graduação	<i>Aspectos morfológicos de termos de parentesco em Parkatêjê.</i>	2014	Tereza Lopes
Graduação	<i>O vocabulário de duas atividades tradicionais do povo Parkatêjê.</i>	2015	Luciana Vieira
Graduação	<i>Topônimo do território indígena Parkatêjê.</i>	2016	Zerben Barata
Graduação	<i>A natureza e a função dos prefixos relacionais em Parkatêjê.</i>	2016	Sheyla Ayan
Graduação	<i>Aspectos dos nomes contáveis na língua Parkatêjê</i>	2017	Ingryd Lira
Mestrado	<i>Revisitando verbos em Parkatêjê: questões relevantes para um estudo morfossintático.</i>	2008	Marília Freitas
Mestrado	<i>Alternância de código em narrativas orais do povo Parkatêjê: aspectos linguísticos do contato com o português.</i>	2012	Cinthia Neves
Mestrado	<i>A tradição oral no ensino de línguas indígenas: uma proposta para o povo Parkatêjê.</i>	2014	M ^a de Nazaré Silva
Mestrado	<i>Expressões descritivas em Parkatêjê: aspectos semânticos e morfossintáticos.</i>	2016	Rafaela Vale
Mestrado	<i>Pronomes em Parkatêjê: a expressão de terceira pessoa.</i>	2016	Nandra Silva
Mestrado	<i>Onomástica em Parkatêjê: um estudo morfossintático e semântico sobre os nomes próprios.</i>	2017	Tereza Lopes
Mestrado	<i>Socioterminologia de plantas medicinais em Parkatêjê.</i>	2017	Jaqueline Reis
Mestrado	<i>Aspectos morfossintáticos e semânticos da causativização em Parkatêjê.</i>	2018	Sindy F. de Souza
Mestrado	<i>Descrição de orações complexas em Parkatêjê: coordenação e switch-reference.</i>	2018	Luciana Vieira
Doutorado	<i>Rearranjo de valência na língua Parkatêjê em comparação com outras línguas Timbira</i>	2017	Cinthia Neves

Fonte: Elaboração própria (2018).

As pesquisas direcionadas à língua Parkatêjê orientadas pela Profa. Dra. Marília Ferreira encontram-se fundamentadas pela teoria funcionalista, especificamente na concepção tipológico-funcional. Esta opção é justificada, segundo as autoras, pelo fato de se tratar de um modelo teórico que tem como objetivo principal investigar a língua em situações reais de uso. Isso não significa dizer que perspectivas formalistas não tenham importante parcela de contribuição em seus trabalhos. Um ponto de vista não excludente como este, em relação à investigação do objeto língua, pode ser mais bem explicado com palavras de Halliday (1976), para quem

uma descrição puramente exterior das funções linguísticas, que não esteja baseada na análise da estrutura linguística, não responderá à pergunta [por que a linguagem é como é?]; não podemos explicar a linguagem com simplesmente arrolar seus usos, e um arrolamento que tal poderia, de qualquer modo, ser prolongado indefinidamente. [...] Ao mesmo tempo, uma abordagem da estrutura linguística que não considere as demandas que fazemos da linguagem carece de perspicácia, uma vez que não oferece princípios para explicar por que a estrutura da linguagem está organizada de um modo e não de outro (HALLIDAY, 1976, p. 135, acréscimo nosso).

Diante das palavras de Halliday (1976), entendo o formalismo e o funcionalismo como paradigmas complementares entre si, mas com diferentes formas e metodologias para o mesmo objeto: a língua. O Estruturalismo concebe a língua como um objeto de estudo heterogêneo e multifacetado (SAUSSURE, 2006). O Gerativismo, por sua vez, descreve três fatores que atuam no desenvolvimento da linguagem: dotação genética (o que vem de dentro); experiência (o que vem de fora); e princípios não específicos à faculdade da linguagem (CHOMSKY, 1975).

O Funcionalismo busca ultrapassar os limites da sentença ao propor uma análise da língua para além de sua estrutura gramatical ou estável e ao esclarecer os princípios envolvidos em situações de cunho interpessoal. Estou me reportando aqui às informações de Cunha (2011) quanto à abordagem funcionalista:

Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua (CUNHA, 2011, p. 157).

No Brasil, estudos linguísticos baseados em concepções funcionalistas ganham força somente a partir dos anos 1980. As investigações se destacaram “com a constituição de grupos de pesquisadores que propõem fatores de natureza comunicativa e cognitiva para

interpretar o funcionamento de tópicos morfossintáticos em textos falados e escritos” (CUNHA, 2011, p. 165). As autoras dos estudos mencionados no Quadro 10 podem ser citadas, atualmente, como exemplo.

Após estas breves reflexões, retomo a avaliação da vitalidade do Parkatêjê.

Segundo informações da UNESCO, a ideologia linguística de um Estado pode agir em dois extremos: a promoção ou o abandono de línguas minoritárias. Ou seja, “Em um extremo, uma língua pode ser designada como a língua oficial do país, enquanto todas as outras são condenadas. No outro extremo, todas as línguas de uma nação podem receber status oficial igual”³² (UNESCO, 2003, p. 13).

Para entender como isso corre, basta observar o Brasil, um território onde o desenvolvimento de uma política de unidade nacional, no passado, causou danos às línguas indígenas. Membros da cultura dominante passaram a sobrepor as suas convicções naquele ambiente ideológico, de modo a divulgar a sua língua como um símbolo positivo e necessário à unificação da nação.

Contudo, a acomodação diante de ideologias dominantes nem sempre é uma regra para sociedades minoritárias. Com base em Nascimento, Maia e Whan (2017), posso afirmar, por exemplo, que a língua Māori, já foi de um extremo a outro. A atitude e a luta dos Māori por uma política linguística para elevar a sua língua foi decisiva para retirá-la de uma situação de quase extinção e promovê-la ao *status* de uma das línguas oficiais da Nova Zelândia, onde a língua inglesa e a língua de sinais ocupam também a mesma posição³³.

As informações da UNESCO sobre atitudes e políticas governamentais, estatais e institucionais, incluindo *status* oficial e uso, estão resumidas no Quadro 11.

Quadro 11 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 7

GRAU DE APOIO	NOTA	ATITUDES OFICIAIS EM RELAÇÃO À LÍNGUA (continua)
<i>Apoio igualitário</i>	5	Todas as línguas são protegidas.
<i>Apoio diferenciado</i>	4	As línguas minoritárias são protegidas principalmente como línguas de domínios privados. O uso da língua é uma característica de prestígio.
<i>Assimilação passiva</i>	3	Nenhuma política explícita existe para idiomas minoritários; a língua dominante prevalece no domínio público.

³² No original: “At one extreme, one language may be designated as the sole official language of the country, while all others are condemned. At the other extreme, all languages of a nation may receive equal official status”.

³³ Mais detalhes sobre este assunto são encontrados na próxima seção da presente Tese.

GRAU DE APOIO	NOTA	(conclusão) ATITUDES OFICIAIS EM RELAÇÃO À LÍNGUA
<i>Assimilação ativa</i>	2	O governo encoraja a assimilação para a língua dominante. Não há proteção para idiomas minoritários.
<i>Assimilação forçada</i>	1	A língua dominante é a única língua oficial, enquanto as línguas não dominantes não são reconhecidas nem protegidas.
<i>Proibição</i>	0	Línguas minoritárias são proibidas.

Fonte: UNESCO (2003, p. 14, destaques do original).

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira lei do Estado brasileiro que reconheceu oficialmente a presença e os direitos das sociedades indígenas no País. Isso aconteceu após quase quatro séculos de impacto direto a línguas e culturas, grande parte das quais chegaram a uma situação de abandono e de extermínio. Como informarei mais adiante, a atitude contrária desta minoria étnica diante da cultura linguística dominante foi decisiva para demarcar o início de uma nova fase em sua história, e os Parkatêjê inserem-se como exemplo nesta luta.

Mais de um século após a promulgação da Constituição de 1988, as conquistas não foram suficientes para frear o cada vez mais acelerado processo de perda linguística no Brasil e, assim, o cenário atual em quase nada reflete o que rezam as leis nas quais os direitos indígenas são assegurados. Desta forma, o Brasil tem a Nota 3 no Fator 7, porque não há política (bem) explícita para idiomas minoritários e o português, como língua majoritária, prevalece no domínio público em detrimento das línguas indígenas.

Os integrantes de cada sociedade indígena podem demonstrar atitudes bastante diferentes diante de sua língua. Conforme a UNESCO (2003, p. 14), “eles podem vê-la ou promovê-la para a sua comunidade e identidade; eles podem usá-la sem promovê-la; podem ter vergonha disso e, portanto, não promovê-la; ou eles podem vê-la como um incômodo e ativamente evitar usá-la”³⁴. Isso significa dizer que nem sempre as atitudes das minorias linguísticas são positivas perante as pressões externas, como evidenciado no Quadro 12.

³⁴ No original; “They may see it as essential to their community and identity and promote it; they may use it without promoting it; they may be ashamed of it and, therefore, not promote it; or they may see it as a nuisance and actively avoid using it”.

Quadro 12 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 8

NOTA	ATITUDES DOS MEMBROS DA COMUNIDADE EM RELAÇÃO AO IDIOMA
5	<i>Todos</i> os membros valorizam o seu idioma e desejam vê-lo promovido.
4	<i>A maioria</i> dos membros apoia a manutenção do idioma.
3	<i>Muitos</i> membros apoiam a manutenção do idioma; outros são indiferentes ou podem até apoiar a perda do idioma.
2	<i>Alguns</i> membros apoiam a manutenção do idioma; outros são indiferentes ou podem até apoiar a perda do idioma.
1	Apenas <i>poucos</i> membros apoiam a manutenção do idioma; outros são indiferentes ou podem até apoiar a perda do idioma.
0	<i>Ninguém</i> se importa se o idioma está perdido; todos preferem usar uma língua dominante.

Fonte: UNESCO (2003, p. 15, destaques do original).

Acerca de situações de bilinguismo, Mello (2011) se reporta aos cuidados diante do comportamento e dos sentimentos dos falantes de determinada língua. Em muitos casos, as atitudes linguísticas “são responsáveis pelo surgimento de tensões e estereótipos em relação às pessoas e às línguas que elas falam” (MELLO, 2011, p. 141). Após a sobreposição do português às línguas indígenas do Brasil, estas línguas passaram a ser classificadas como minoritárias. Sendo assim, mantê-las em seu convívio social pode ser interpretado como sinônimo de desvantagem socioeconômica, oportunidades reduzidas de trabalho, saúde, moradia, diante do domínio e do prestígio daqueles que permanecem com o poder central. Em outras palavras, as atitudes linguísticas são afetadas tanto em nível individual quanto em nível social.

No caso dos Parkatêjê, o período de submissão ao SPI e à Funai não foi determinante para desenvolver entre eles um sentimento de perda de identidade indígena. Ao contrário disso, após romperem com estas agências, uma de suas primeiras decisões foi pela retomada de sua língua e cultura, conforme informado. Investimento mais intenso para ampliar os domínios de uso de sua língua indígena está direcionado, atualmente, à Escola Parkatêjê.

O estreito diálogo entre os Parkatêjê e a equipe de estudos da Profa. Dra. Marília Ferreira tem gerado bons resultados para a língua indígena em discussão, a exemplo das pesquisas referidas informadas no Quadro 10, nas quais a intenção principal é sempre aprofundar informações, sanar dúvidas, ratificar investigações realizadas ou apontar novas descobertas sobre a língua. Sendo assim, esta língua atinge Nota 5 no Fator 8 informado pela UNESCO, considerando o fato de que **todos** os membros valorizam o seu idioma e desejam vê-lo promovido.

A atitude dos Parkatêjê perante a sua língua constitui-se em importante evidência para insistir no incentivo à revitalização. De acordo com a UNESCO, é preciso analisar a necessidade ou não de documentar esta língua. Mas, se já estiver documentada, a quantidade e a qualidade do material serão pontos-chave para a concretização de projetos e pesquisas em favor da revitalização, conforme exposto no Quadro 13.

Quadro 13 - Grau de vitalidade linguística com base no Fator 9

NATUREZA DA DOCUMENTAÇÃO	NOTA	DOCUMENTAÇÃO DE IDIOMAS
<i>Elevado</i>	5	Existem gramáticas e dicionários abrangentes, textos extensos; fluxo constante de materiais linguísticos. Existem abundantes gravações de áudio e vídeo de alta qualidade.
<i>Bom</i>	4	Há uma boa gramática e um número de gramáticas adequadas, dicionários, textos, literatura e, ocasionalmente, atualizações da mídia cotidiana; gravações de áudio e vídeo de alta qualidade com anotações adequadas.
<i>Razoável</i>	3	Pode haver uma gramática adequada ou uma quantidade suficiente de gramáticas, dicionários e textos, mas nenhuma mídia cotidiana; gravações de áudio e vídeo podem existir em diferentes qualidades ou graus de anotação.
<i>Incompleto</i>	2	Existem alguns esboços gramaticais, listas de palavras e textos úteis para pesquisa linguística limitada, mas com cobertura inadequada. Gravações de áudio e vídeo podem existir em qualidade variável, com ou sem qualquer anotação.
<i>Inadequado</i>	1	Apenas alguns esboços gramaticais, listas de palavras curtas e textos fragmentados. Gravações de áudio e vídeo não existem, são de qualidade inutilizável ou são completamente não anotadas.
<i>Não documentado</i>	0	Não existe nenhum material

Fonte: UNESCO (2003, p. 16-17, destaques do original).

A documentação linguística do Parkatêjê atinge Nota 2 no Fator 9 porque ainda é incompleta, ou seja, “existem alguns esboços gramaticais, listas de palavras e textos úteis para pesquisa linguística limitada, mas com cobertura inadequada. Gravações de áudio e vídeo

podem existir em qualidade variável, com ou sem qualquer anotação” (UNESCO, 2003, p. 16)³⁵.

Por outro lado, há relevantes estudos sobre o Parkatêjê que podem dar suporte para concretizar ações de revitalização. Além dos trabalhos listados no Quadro 10, cito como exemplo as pesquisas de Araújo (1977, 1989), Ferreira (2003) e de Araújo, Maia e Pereira (2006), entre outros. Sem deixar de reconhecer a importância do conjunto destes estudos para a língua em questão, passarei a apresentar uma explanação concisa sobre as peculiaridades do Parkatêjê com base apenas em Araújo (1977, 1989), Ferreira (2003), Araújo, Maia e Pereira (2006) e Neves (2012), cujos trabalhos são fundamentais aos objetivos da presente pesquisa e da investigação linguística sobre o Parkatêjê proposta nesta subseção. Assim, não pretendo detalhar os aportes teóricos utilizados pelos autores.

2.8 Pesquisas sobre a língua Parkatêjê

2.8.1 *Estruturas subjacentes de alguns tipos de frases declarativas afirmativas do dialeto Gavião-Jê*

Esta pesquisa de mestrado, de autoria da Profa. Dra. Leopoldina Araújo, foi defendida no ano de 1977 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Reúne um *corpus* de 150 orações simples, além de partículas e palavras simples e compostas, que são seguidas de transcrição fonética, fonêmica e de correspondência em português, conforme a própria autora afirma.

De acordo com a classificação geral do Parkatêjê informada por Araújo (1977), esta língua apresenta uma ordem geral nas orações. Por exemplo,

(i) o termo determinante se antepõe ao determinado;

i kra
1 filho
‘meu filho’

(ii) o sujeito se mantém em primeira posição e, em geral, o verbo em última posição;

rop te kukryt pâr
cachorro Erg anta farejou
‘cachorro farejou anta’

³⁵ No original: “There are some grammatical sketches, word-lists, and texts useful for limited linguistic research but with inadequate coverage. Audio and video recordings may exist in varying quality, with or without any annotation”.

Em relação à estrutura dos nomes, a autora informa que o Parkatêjê apresenta nomes simples, como *rop* ('onça') e nomes compostos. A sua investigação focaliza a última categoria e a subdivide em quatro grupos:

1º grupo: relação de posse entre dois elementos que não permitem inclusão de outro elemento entre si (nomes inalienáveis): o termo determinante precede o determinado.

i krỳ
1 pele
'minha pele'

Conforme Araújo (1977) enfatiza, o falante não interpreta esses nomes como algo independente. Por isso, sempre se reporta a alguma coisa ou a alguém.

2º grupo: quando não há relação de posse entre os elementos: tais elementos não permitem inclusão de outro elemento entre si, e o termo determinante ocorre depois do determinado.

pàr.kre
pau.buraco
'canoa' *lit.* 'pau buraco'

3º grupo: os elementos não permitem inclusão de outro elemento entre si, e o termo determinante ocorre depois do determinado.

koko.j.xũm.re
macaco.macho.pequeno
'macaco macho pequeno'

4º grupo: o termo determinante ocorre depois do determinado, mas há possibilidade de inclusão de um elemento entre o termo determinante e o determinado.

kukryt ata nkrìre
anta aquela grande
'aquela anta é grande'

De acordo com a autora, as vogais são predominantes em relação às consoantes, uma das características marcantes observadas em línguas Jê. A língua apresenta dezesseis vogais, que são representadas por meio de diacríticos como acento grave (`) sobre as letras *y* e *à*; acento circunflexo (^) sobre as letras *ê* e *ô*; e til (~) sobre as letras *ã*, *ẽ*, *ĩ*, *õ*, *ũ*, *ỹ*, para assinalar vogais orais e nasais, conforme apresentado no Quadro 14.

Como inventários fonológicos concernentes às vogais e às consoantes, Araújo (1977) registra os seguintes:

Quadro 14 - Inventário fonológico das vogais

	ANTERIORES		CENTRAIS		POSTERIORES	
	ORAIS	NASAIS	ORAIS	NASAIS	ORAIS	NASAIS
Altas fechadas	i	ĩ	ɨ	ĩ	u	ũ
Médias fechadas	ɪ	ẽ	ə	ẽ	o	õ
Médias abertas	ɛ		ɜ		ɔ	
Baixas abertas			a			

Fonte: Adaptado de Araújo (1977).

Quadro 15 - Inventário fonológico das consoantes

	BILABIAL	ALVEOLAR	PALATAL	VELAR	GLOTAL
Oclusiva	p	t	tʃ	k	ʔ
Nasal	m	n			
Líquida		r			
Semiconsoante	w		y		h

Fonte: Adaptado de Araújo (1977).

Ao se referir ao alfabeto da referida língua (A, E, H, I, J, K, M, N, O, P, R, T, U, W, X, Y), Araújo (1977) explica que uma letra corresponde a um som (biunivocidade). Ressalta, porém, que o sistema ortográfico apresenta exceção para as letras *j*, *h* e *w*, pois a primeira pode representar tanto a semivogal [j] em fronteira ascendente de ditongo (ex.: jôjôtô [jojototi] ‘tucano’) como a palatal [ʒ] (ex.: jôwre [ʒowɾɛ] ‘tamaquaré’); a segunda pode representar tanto a aspirada [h] (ex.: hire [hiɾɛ] ‘aranha’) quanto a glotal [ʔ] (ex.: hãhãre [ãʔãɾɛ] ‘galinha’, ‘galo’); e a terceira pode representar tanto a semivogal [w] (ex.: krowa [kɾowa] ‘tora’) quanto a fricativa [B] (ex.: wewere [BɛBɛɾɛ] ‘borboleta’).

Estas informações encontram-se sistematizadas no Quadro 16.

Quadro 16 - O alfabeto Parkatêjê

VOGAIS E CONSOANTES DA LÍNGUA PARKATÊJÊ		
a /a/	ĩ /ĩ/	r /r/
à /ɜ/	j /y/	t /t/
ã /ẽ/	k /k/	u /u/
e /ɛ/	m /m/	ũ /ũ/
ê /e/	n /n/	w /w/
ẽ /ẽ/	o /ɔ/	x /tʃ/
h /h/	ô /o/	y /i/
h /ʔ/	õ /õ/	ỳ /ə/
i /i/	p /p/	ỹ /ĩ/

Fonte: Elaboração própria (2013), com base em Araújo (1977).

Com o objetivo de ampliar a sua pesquisa de mestrado, a Profa. Leopoldina Araújo ingressou no doutorado da UFRJ, a fim de investigar, de forma mais aprofundada, a descrição da sintaxe do Parkatêjê, bem como alguns aspectos morfológicos desta língua. Apresento um resumo das informações registradas em sua Tese a seguir.

2.8.2 Aspectos da língua Gavião-Jê

Esta pesquisa de doutorado da Profa. Leopoldina Araújo foi defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 1989. É composta por dois tomos. No primeiro tomo, a autora descreve a sintaxe do Parkatêjê, e também aborda questões referentes a aspectos da morfologia desta língua.

De acordo com Araújo (1989), a ordem básica dominante dos constituintes em orações declarativas na língua Parkatêjê é Sujeito → Objeto → Verbo (S → O → V). Conforme a autora, ordem é um recurso utilizado na língua para ressaltar o objeto.

rỳ i.te to jõkre xar
 já 1.Erg Instr casa levantei
 ‘eu já construí minha casa’

Araújo (1989) informa dois tipos de relação de posse:

(i) entre termos culturais não necessariamente ligados;

ixum jõ kre
 meu pai posse casa
 ‘casa do meu pai’

(ii) entre termos culturalmente integrados (parte-todo).

rop hapak
cachorro orelha
‘orelha do cachorro’

Segundo Araújo (1989), o adjetivo descritivo ocorre sempre depois do nome.

rỳ i.te to jőkre pej xar
já 1.Erg Instr casa bonita levantei
‘eu já construí minha casa bonita’

De acordo com a autora, o demonstrativo em Parkatêjê ocorre depois do nome que define.

kukryt ita mpejti
anta esta bonita grande
‘esta anta é grande’

O determinante ocorre antes do determinado na relação nome próprio/nome comum.

par.katê.jê jō krĩ
baixo.dono.povo posse aldeia
‘aldeia da turma de baixo’

Em questões sim/não, nas quais o sujeito for agente, utiliza-se a partícula *kapia*, mas, se for experienciador, a partícula a ser utilizada será *ja*.

kapia a pe inũare?
Int 2 trabalhar 1Neg
‘tu não vais trabalhar?’

Na língua Parkatêjê, as palavras interrogativas ocorrem no início da oração, conforme observado no exemplo anterior.

O Parkatêjê apresenta morfemas presos afixados a bases nominais e/ou verbais descritivas.

wa ite ikra pàn
eu 1Erg meu filho carregar+Pas
‘eu carreguei meu filho’

Os nomes podem pertencer a dois grupos:

1º grupo: referentes a partes do corpo humano ou do corpo do animal, a alguma enfermidade, a termos de parentesco.

parxôxôp
pé coceira
‘frieira’

2º grupo: referentes a objetos de uso pessoal e a elementos da natureza.

ijōkuwê
1 arco
‘meu arco’

Os verbos estão divididos em:

(i) ativos (descrevem atividades, movimentos): sujeito pronominal expresso por forma livre.

wa ite ipahi kwĩr
eu 1Erg 1 osso do braço quebrar
'eu quebrei o braço'

(ii) estativos (sujeito pronominal expresso por forma presa).

ikakroti
1quente grande
'eu estou com calor'

Quanto às formas do objeto direto e indireto, a autora afirma que podem apresentar a forma longa quando constituídos por base e terminados em vogal e o tempo/aspecto da sentença é passado completo (ex.: *hō* → *hōr* 'dar/trazer'). Se constituídos por dois elementos, ainda que finalizados por vogal, apresentarão somente uma forma (ex.: *to pe* 'acabar' ('um serviço')).

Araújo (1989) cita as seguintes categorias de pronomes em Parkatêjê:

(i) pessoais

wa ite kukryt koran
eu 1Erg anta matar+Pass
'eu matei anta'

(ii) reflexivos

mpa te kyj to amjĩ hyr
nós Erg faca Instr se furar
'nós nos cortamos com a faca'

(iii) indefinidos: apresentam formas dependentes para pessoa e para coisa: *mpo* 'coisa'; *jũm* 'pessoa'. Segundo a autora, tais formas são utilizadas para perguntas, o que denota inexistência de pronome interrogativo na língua Parkatêjê.

jũm nã? mpo nare?
'quem é?' 'o que é?'

Na referida língua, os advérbios são formas dependentes que podem modificar o verbo, o adjetivo ou a sentença.

mẽmpy pry nã apu mō
homem estrada relator por cima ir
'homens vão indo pela estrada'

O Parkatêjê apresenta diferenças quanto aos termos de parentesco, ou seja, há termos dos quais eles se utilizam para se referir às pessoas vivas e outros para pessoas falecidas. De acordo com Araújo (1989), a marcação é feita por meio de:

(i) troca de base nominal.

ato	hôhê
‘irmão solteiro vivo’	‘irmão solteiro morto’

(ii) acréscimo de sufixo (-xwy; -wy) à base, com perda fonética.

iprere	iprewy
‘sogra da mulher, viva’	‘sogra da mulher, morta’

(iii) acréscimo de sufixo (-xwy) à base, sem perda fonética.

ixwyi	ixwyixwy
‘nora viva’	‘nora morta’

(iv) troca de base nominal mais acréscimo de sufixo (-xwy; -wy).

ĩnxê	ityrxwy
‘mãe vi	‘mãe morta’

No segundo tomo³⁶ de sua tese de doutoramento, a autora apresenta uma relação composta de 1.046 vocábulos da língua Parkatêjê devidamente organizados em ordem alfabética e escritos conforme a ortografia oficial. Há, também, listas de palavras com substantivos formados com as partículas *-re* e *-ti*, e com adjetivos compostos com mesmos sufixos.

Após os estudos da Profa. Leopoldina Araújo, alguns aspectos descritos sobre o Parkatêjê foram revisitados e aprofundados pela Profa. Dra. Marília Ferreira em sua tese de doutoramento, intitulada *Estudo morfossintático da língua Parkatêjê*, defendida na Universidade de Campinas (Unicamp) no ano de 2003, na qual também são apresentadas observações inéditas concernentes à língua, conforme passo a dissertar.

2.8.3 Estudo morfossintático da língua Parkatêjê

Em sua tese de doutorado, Ferreira (2003) distingue nove classes de palavras na língua Parkatêjê, subdivididas em abertas (nomes, verbos, advérbios) e fechadas (pronomes, descritivos, posposições, partículas, conjunções, interjeições).

Segundo a autora, há três subclasses de nomes em Parkatêjê:

(i) não possuíveis (nomes de pessoas, de plantas e fenômenos da natureza): não são precedidos de possuidor;

³⁶ No ano de 2016, o segundo volume foi ampliado por Araújo e deu origem ao *Dicionário Parkatêjê-Português*, conforme informado.

Ex.: Amrĩkupati ‘corajosa’ *lit.* ‘não há medo’
 Amrĩ ‘negativo.existencial’ + kupati ‘ter.medo’

(ii) alienavelmente possuídos (objetos da cultura material): o possuidor é expresso por meio de locução nominal ou de pronome dependente;

(A) Piare j- ã kruwa Npr Rel- Pos flecha ‘flecha do Piare’	(B) h- ã kruwa Rel- Pos flecha ‘flecha dele’
--	---

(iii) inalienavelmente possuídos (termos de parentesco, partes do corpo e partes de um todo): estão sempre precedidos de possuidor, que é expresso por uma locução nominal ou pronominal.

jaxy ø krã
 veado Rel- cabeça
 ‘cabeça do veado’

De acordo com Ferreira (2003), o Parkatêjê apresenta prefixos relacionais, que podem ocorrer com nomes e com verbos. Com nomes, estes prefixos marcam a relação entre o possuidor e o nome possuído (nomes inalienáveis) e a relação entre os argumentos e os verbos intransitivos estativos e os verbos transitivos.

(com nome): mpo x- yr
 Ind Rel- pus
 ‘pus da ferida’

A marcação de número ocorre com a partícula *mẽ* antes de nomes. Com determinadas formas pronominais, *mẽ* pode indicar plural, mas há situações em que *mẽ* ocorre no sentido de ‘ninguém’.

mẽ ntia tem tôn tôjô
 Pl mulher Erg+Pl tatu caçar
 ‘as mulheres caçam tatu’

Em relação ao sufixo *-re* e *-ti* e sua ocorrência com nomes, Ferreira (2003) informa que tais sufixos podem indicar aumentativo e diminutivo (‘pequeno’: *-re*; ‘grande’: *-ti*) e espessura (‘magro’: *-re*; ‘gordo’: *-ti*) ou dimensão cronológica ao ocorrerem com termos de parentesco. Este último caso apresenta exceção, pois a dimensão física prevalece sobre a cronológica (mais novo: *-re*; mais velho: *-ti*). Por exemplo, em lugar de chamar *anãre*, os Parkatêjê chamarão *anãti* a uma tia materna gorda, mesmo se esta tia for mais nova que a mãe deles.

Ao ocorrerem com verbos, os mencionados sufixos podem referir-se a alguma propriedade do sujeito ou do objeto, como atenuativo ou ênfase na ação verbal.

rỳ i- tũm -re
 já 1- ser.velho Aten
 ‘eu já estou velho’

Em referência aos nomes compostos, Ferreira (2003) explica que o significado da composição difere daquele apresentado por cada um dos itens lexicais que o formam, conforme observado também por Araújo (1977).

kônkrire
 kô ‘água’ + nkrire ‘pequena’
 ‘lagoa’ *lit.* ‘água pequena’

De acordo com a autora, o Parkatêjê apresenta pronomes livres e pronomes dependentes. Estas séries de pronomes distinguem a 1ª e a 2ª pessoa e três números (singular, dual, plural). Não existem formas de pronomes pessoais livres de 3ª pessoa do singular. Estes pronomes são supridos pelos demonstrativos, se houver necessidade. A forma *mẽ* ocorre em posição em que deveria vir o nome quando se faz referência à primeira pessoa do plural.

A forma de representação da primeira pessoa do plural apresentará diferenças em sua ocorrência, por exemplo, será inclusiva caso o ouvinte esteja incluído; se não estiver, será exclusiva.

(inclusiva) mpa tem kài to amji mã hyr
 1PlIncl ErgPl faca Instr Repl Dat cortar
 ‘nós nos cortamos com a faca’

Segundo, Ferreira (2003), há duas classes de verbos que se destacam na língua Parkatêjê: os ativos e os estativos (ou descritivos ou não ativos). Os primeiros ocorrem com pronomes livres; os segundos, com pronomes dependentes. Em relação aos argumentos, os verbos distinguem-se em intransitivos (apenas um argumento (S)) e transitivos (admite um nominal em função de sujeito (A) e um nominal em função de objeto (O)).

Verbos intransitivos, semanticamente, podem ser: ativos (ou de ação) e descritivos (estativos ou não ativos). A autora distingue os mesmos verbos da seguinte forma: ativos (S_a), descritivos (S_o) e verbos do tipo ‘gostar’, ‘ter.sede’ (S_{io}).

Verbos intransitivos ativos (S_a) podem ser do tipo *pront* ‘correr’, *kato* ‘sair’, entre outros, ou do tipo posicionais, como *nõ* ‘estar.em.’posição.horizontal’, *xa* ‘estar.em posição.vertical’, por exemplo. Por sua vez, verbos descritivos (S_o) denotam estados e/ou qualidades: *nkryk* ‘estar.aborrecido’, *kahàk* ‘ser.ruim’, *nkrire* ‘ser.pequeno’.

Ainda em referência aos verbos descritivos, Ferreira (2003) discorre sobre uma subclasse de verbos estativos, qual seja: verbos do tipo S_{io}. O único argumento de verbos deste tipo recebe marcação não canônica, cuja classificação semântica, em Parkatêjê, pertence a duas classes:

- (i) classe Ia (verbos que denotam estados fisiológicos/eventos). Por exemplo, *kry* ‘estar.com.frio’, *kakro* ‘estar.com.calor’;
- (ii) classe Ib (verbos que exprimem sentimentos e experiências psicológicas). Por exemplo, *kupati* ‘estar.com.medo’, *hapê* ‘ter.piedade’.

Em alusão a verbo como *prãm* ‘ter.vontade (de algo)’ ou ‘querer’, Ferreira (2003) comenta que se trata de um tipo de verbo que pode ser observado:

- (i) com verbo intransitivo, sem complemento:

i- mã prãm
1- Dat ter.fome
‘eu tenho fome’

- (ii) com locução nominal, que pode funcionar como complemento:

i- mã tep prãm
1- Dat peixe ter.fome
‘eu estou com vontade de comer peixe’ *lit.* ‘eu tenho fome de peixe’

- (iii) com outros verbos, cujo sentido parece ser completado pelo verbo com o qual ocorre:

i- mã têk prãm
1- Dat jogar ter.vontade
‘eu estou com vontade de jogar’

Quanto aos predicados, segundo Ferreira (2003), verbos intransitivos ativos (*S_a*) podem apresentar mais de um argumento (predicados estendidos).

wa mũ kanela j-õkrĩ wỳr tẽ
Eu Canela Rel-õkrĩ Dir ir
‘eu vou para a aldeia dos Canela’

Ferreira (2003) ressalta que verbos transitivos (argumentos nucleares: o sujeito (A) e o objeto (O)) podem ser simples ou estendidos. O Parkatêjê, segundo a autora, apresenta duas subclasses de verbos transitivos. A primeira diz respeito a verbos que ocorrem com prefixos relacionais, como *h-itep* ~ *j-itep* ‘cortar’, *h-axwỳr* ~ *j-axwỳr* ‘furar com a faca’, entre outros. Nestes casos, prefixos relacionais são utilizados, por exemplo, em situações em que o complemento não é expresso no contexto (*h-*) ou é expresso no contexto (*j-*).

(complemento expresso):

mĩ, piare. ka ka to pàrxô j-itep nã pan i-mã hõ
Pega NPr 2 Fut castanha Rel-cortar SS carregar 1-Dat dar
‘pega, Piare. Tu vais cortar castanha e carregar para me dar (pagar)’

Na segunda subclasse de verbos transitivos, encontram-se os verbos transitivos que formam a classe *ku-*, como *ku-krẽ* ‘comer’, *ku-py* ‘pegar’ ‘comprar’, *ku-hõ* ‘cheirar’ etc. Verbos que pertencem a esta classe apresentam duas formas. Por exemplo, em referência a

ku-krê, o verbo terá a forma *krêr* (passado) em sentenças nas quais o argumento O está presente; em outros tempos este verbo terá a forma *krê*.

(argumento O presente): mû te krôre krê
Erg caititu comer+Pas
'ele comeu caititu'

(argumento O ausente): mû te ku-krêr
Erg Onc-comer+Pas
'ele comeu'

De acordo com Ferreira (2003), há dois tempos passados nesta língua: um recente e outro remoto. Não há partículas para marcar o primeiro, sendo, por isso, reconhecido pela forma longa do verbo, ou seja, não há um único mecanismo para marcar esta forma, como observou Araújo (1989). O segundo, todavia, é marcado pela partícula *aiku*.

(passado recente): mê mpy to mê mpy tor
Pl homem dançar Pl homem dançar+Pas
'os homens dançam' 'os homens dançaram'

(passado remoto): pe nare Jorge aiku i-mã ku-hôr
PD mesmo NPr PR 1-para Onc-dar+Pas
'era assim mesmo que o Jorge me dava (dinheiro)'

Por sua vez, o tempo futuro é marcado pela partícula *ka*.

ka ka kãmtaiho mpei -ti
tu Fut escrever ser.bonito Enf
'tu vais escrever muito bonito'

Acerca das partículas de aspecto observadas na língua Parkatêjê, Ferreira (2003) informa:

(i) o aspecto continuativo é marcado pela partícula *apu*:

apu awrý
Cont chover
'está chovendo'

(ii) o aspecto não completado é marcado pela partícula *kormã*:

(A) a- rý te to pe?	(B) kormã (hãn)
2- já Erg acabar	Incompl Pot
'tu já acabaste?'	'ainda não'

(iii) o aspecto de 'ação recentemente completada' é marcado pela partícula *kurmã*:

kurmã ka a- kator
Rcompl tu 2- chegar+Pas
'tu acabaste de chegar'

(iv) não há partículas para marcação de aspecto completivo. Este aspecto parece ser reconhecido pela forma verbal longa e pelo contexto em que ocorre:

rý mû ita mōn hý aikati hitô

já Dem ir+Pas viajar dia três
 ‘ele já viajou há três dias’

(v) o aspecto perdurativo é marcado pelas partículas descontínuas *tým* (...*nã*) ou somente pela partícula *tym*:

wa tým nã i- kak hi
 eu Perd Perd 1- tossir Fin
 ‘eu não paro de tossir’ *lit.* ‘eu permaneço tossindo’

(vi) o aspecto iterativo é marcado pela partícula *apiri*:

matwỳn matwỳn matwỳn apiri matwỳn
 acampar+Pas acampar+Pas acampar+Pas Iter acampar+Pas
 ‘acamparam, acamparam, acamparam novamente acamparam’

(vii) o aspecto frustrativo é marcado pela partícula *apte*:

kupẽ apte mẽ mpa j-ĩ prãm
 não índio Frust 1PlIncl Rel-carne querer
 ‘há *kupẽs* que queriam ser índios’ *lit.* ‘*kupẽs* queriam (ter) a nossa carne’

(viii) duplicação de sílaba na raiz verbal pode implicar pluralidade do objeto, intensificação da ação expressa pelo verbo:

(pluralidade do objeto):
 Pê Maguari kãm hõprỳti te rõtijõ kêkên
 PD NPr Loc NPr Erg folha quebrar+Pl
 ‘lá no Maguari, o Hõprỳti quebrou muitas folhas (de palmeira)’

(intensificação da ação):
 a- kra te rop kapreprek
 2- filho Erg cachorro bater+Pl
 ‘teu filho bateu várias vezes/muito no cachorro’

No que concerne às partículas de intensidade, Ferreira (2003) cita duas formas: a partícula *nĩre* e o sufixo *-ti*:

i- kra mã pypxô kĩn nĩre
 1- filho Dat banana gostar muito
 ‘meu filho gosta muito de banana’

Em relação às partículas modais e temporais, segundo Ferreira (2003):

(i) a negação é expressa pela partícula *inũ*, que tem como variantes *inõ* e *nõ*. Em geral, esta partícula de negação ocorre acompanhada de ênfase realizada pela partícula *are*.

inxê, mra inũare
 mãe de ego chorar Neg
 ‘mamãe, não chora!’

(ii) o modo imperativo apresenta, pelo menos, três formas: imperativo, exortativo e rogativo.

A forma imperativa é constituída pelo verbo e pelo pronome dependente preso ao verbo referindo-se à segunda pessoa, tanto do singular quanto do plural; a exortativa é

marcada pela partícula *ma*, que ocorre em posição anterior à raiz verbal; a rogativa é identificada pela partícula *mũ*, que marca o imperativo rogativo.

ma kumẽ ku-krẽ
Exort DuPl Onc-comer
‘vamos comer?’

Ferreira (2003) observa também a presença de partículas por meio das quais o falante faz inferências à fonte de informação, de modo a evidenciar se ele mesmo viu ou se apenas ouviu falar de algo. Neste sentido, duas formas são utilizadas: *pê pia* e *pia xwàn*.

(*pê pia*)

pê pia mĩti kãm amji y-arên: Ituware, wa ka a-krẽ inũare i- kupa inũare
PD Dub jacaré Posp Refl Rel-dizer Voc eu Fut 2-comer Neg 1- ter.medo Neg
‘Dizem que o jacaré mesmo disse: sobrinho, eu não vou te comer’

As posposições sempre ocorrem com pronomes dependentes, com nomes inalienavelmente possuídos e com verbos não ativos. Ao ocorrerem com nomes, as posposições imprimem-lhes diferentes funções espaço-temporais. Por exemplo, indicações de tempo: *ita kãm* ‘hoje’; *nõ kãm* ‘ontem’, e indicações locativas, entre outras.

As funções gramaticais, semânticas e locativas das posposições observadas na língua Parkatêjê são assim descritas por Ferreira (2003):

(i) a posposição *mã* pode ocorrer com função de objeto indireto, como benefactivo e como direcional ou locacional:

(locacional) a- y- õ krĩ awry mã?
2- Rel- Pos aldeia longe Loc
‘a tua aldeia é longe?’

(ii) a posposição *kãm* ocorre como locativo (pontual).

pê pia kapràn katiti kô kãm xa
PD Dub jabuti grande água Loc estar.em.pé
‘Dizem que jabuti grande estava no rio’

(iii) a posposição *kôt* ocorre como comitativo.

wa mũ a-kôt tẽ
eu 2-Com ir
‘eu vou contigo’

(iv) a posposição *te/tem* ocorre como ergativo.

pe pia pyt kãm: a- te ita to!
PD Dub sol Loc: 2- Erg Dem fazer
‘o Sol disse: você fez isso’

(v) a posposição *to* ocorre como instrumental.

pôti to te to kukryt y-apôk
taquara Inst Erg fazer anta Rel-furar

‘com taquara, ele furou a anta’

(vi) a posposição *pe* ocorre no sentido de ‘em’.

i- te jômprare pupûn aikre y- arkwa pe
1- Erg Npr Re-ver+Pas casa Rel-boca Loc
‘eu vi a Jômprare na frente da casa’

(vii) a posposição *wỳr* ocorre no sentido de ‘em direção a’ (envolvendo movimento):

pê pia aiku apte kakro -ti mrare nã mũ kô wỳr xa
PD Dub PR Frustr quente -Enf chorar SS água Dir estar.em.pé
‘(por causa) quentura, ela (a Lua) chorou e foi para a água’

Segundo Ferreira (2003), os advérbios subdividem-se em:

(i) locativos (*itar* ‘aqui’, *kapẽn* ‘perto’, *amnẽ* ‘para.cá’, *kri* ‘lá’, *awry* ‘longe’, *kay* ‘alto’):

amnẽ tẽ nã itar jã
para.cá ir SS aqui sentar
‘vem para cá e senta aqui!’

(ii) temporais (*nõ kãm* ‘ontem’, *apẽ nã* ‘amanhã’, *ita kãm* ‘hoje’, *aikati* ‘dia’, *aikapàt* ‘noite’, *kokràn* ‘cedo’, *mama* ‘antes’):

mpo ka pia are a-krẽ apẽ nã?
Ind tu Dub Enf 2-comer amanhã
‘o que tu vais comer amanhã?!’

Conforme a autora, a língua Parkatêjê apresenta pequeno número de conjunções, entre as quais, a forma *mẽ*, que é interpretada como um elemento que conecta duas locuções. Por sua vez, a conjunção *mã* designa sujeitos diferentes e a conjunção *nã*, sujeitos idênticos, porém ambas coordenam orações nas quais assinalam também o fenômeno de *switch-reference*.

amnẽ tẽ nã itar jỹ
para.cá ir SS aqui sentar
‘vem para cá e senta aqui’

Em referência às interjeições, Ferreira (2003) cita as seguintes: *oki* (denota surpresa), *kô* (*kôkô*) (denota um chamado de atenção), *krãmpô nã* (denota ironia).

No que concerne à sintaxe do Parkatêjê, Ferreira (2003) informa que a locução nominal apresenta as seguintes características:

- (i) pode funcionar como sujeito, objeto de verbos transitivos, objeto de preposições, e também como predicado em orações não verbais;
- (ii) o núcleo da locução nominal pode ser um nome ou um pronome livre, todavia o nome pode ser modificado por outros nomes, descritivos, quantificadores, demonstrativos e numerais.

tôn te i- kaxwỳr
 tatu Erg 1- furar
 ‘o tatu me furou’

Quanto às locuções genitivas, a autora informa que se distinguem pela natureza da relação expressa, mas também por apresentarem as seguintes características:

- (i) apresentam como núcleo um nome alienável ou alienavelmente possuído;
- (ii) o modificador (possuidor) precede o núcleo;
- (iii) o possuidor é expresso por um nome ou um pronome dependente;
- (iv) a relação sintática entre o núcleo e o possuidor é marcada por prefixos relacionais.

(locução nominal possessiva): i- kra
 1- filho
 ‘meu filho’

Ao investigar as locuções nominais em Parkatêjê, Ferreira (2003) observa que a conjunção destas locuções ocorre mediante a partícula *mẽ*, que é utilizada com o sentido de adição.

ĩnxum mẽ mẽikiyêyê tem mĩre koran nã tem kukrýt koran
 meu.pai Conj irmãos ErgPl jacaré matar SS ErgPl anta matar
 ‘meu pai e meus irmãos mataram jacaré e anta’

A disjunção de locuções nominais, segundo a autora, é feita com a ocorrência do morfema *ri*. Este morfema é enfático e, além da função de disjunção, apresenta a função de ênfase:

- (A) ja ntia ri mpy ri?
 Int mulher Enf homem Enf
 ‘teu filho é homem ou mulher?’ *lit.* ‘mulher mesmo, homem mesmo?’
- (B) mpy ri
 homem Enf
 ‘homem mesmo’

A língua Parkatêjê apresenta dois tipos de orações independentes. O primeiro tipo refere-se a orações com predicado verbal; o segundo, a orações com predicado não verbal. No primeiro tipo, as orações subdividem-se em:

- (i) intransitiva (estrutura: [S V]), cujo núcleo do predicado pode ser um verbo ativo ou um verbo estativo;
- (ii) intransitiva ativa/S_a, cujo núcleo do predicado é um verbo ativo e o sujeito é manifesto por um pronome livre ou por um nome:

jaxy ita ntoi nĩre
 veado Dem correr Intens
 ‘esse veado corre demais’

(iii) intransitiva descritiva/S_o, cujo núcleo apresenta um verbo intransitivo não ativo, e o único argumento desse verbo é S_o. Conforme a subdivisão observada anteriormente em verbos descritivos, as orações intransitivas descritivas podem expressar:

→ propriedades e qualidades:

xôntapti tai
NPr ser.forte
'Xôntapti é forte'

→ propriedades físicas transitórias, sentimentos e experiências psicológicas. Neste caso, a marcação com *mã* indica estado temporário:

jômprare mã prãm
NPr Dat ter.fome
'Jômprare está com fome'

(iv) intransitiva estendida (estrutura: [Suj - Obl - Pre VS_a]), cujo predicado requer um constituinte oblíquo:

ka mũ h-õrõkre wỳr tẽn
tu Rel-casa Dir ir+Pas
'tu foste para a casa dele'

(v) transitiva simples (estrutura: [A-O-V]) - apresenta apenas um predicado, que tem como núcleo um verbo transitivo o qual, por sua vez, possui dois argumentos: o sujeito (A) e o objeto (O):

samuel kôkôi pupũn
NPr macaco 3-Rel-ver
'Samuel viu o macaco'

(vi) transitiva estendida – além dos argumentos A e O, apresentam constituinte oblíquo que se manifesta por uma locução posposicional. Neste tipo de oração, podem ocorrer posposições como *mã* (dativo), *to* (instrumental), *kôt* (comitativo), *kãm* (locativo):

kuxuati te airom kãm kukênêre pupũn
NPr Erg mato Loc cotia 3-Rel-ver
'Kuxuati viu cotia no mato'

No que concerne ao segundo tipo de orações, - as não verbais -, Ferreira (2003) informa que o núcleo de tais orações não contém verbo, mas outro tipo de locução (nominal ou posposicional). Orações não verbais em Parkatêjê podem ser:

(i) identificacionais (estrutura: [LN-PRO] ou [LN-LN]):

pojarêtêti pien ka
NPr marido tu
'tu és marido da Pôjarêtêti'

(ii) existenciais ou possessivas (estrutura: [PDep-mã-LN] - apresentam um nome dependente marcado pela posposição *mã* (caso dativo) e outro argumento:

i- mã katôkrare
 1- Dat espingarda
 ‘eu tenho espingarda’ *lit.* ‘para mim, espingarda’

(iii) equativas, cujos predicados apresentam duas locuções nominais justapostas, uma funcionando como sujeito e a outra, como complemento:

ita kên
 Dem pedra
 ‘isto é pedra’

(iv) locativas, que se apresentam como predicados nos quais há duas locuções justapostas, uma nominal funcionando como sujeito e a outra, como locução posposicional:

i- x-wa i- y- arkwa kãm
 1- Rel-dente 1- Rel- boca Loc
 ‘meu dente está na minha boca’

Segundo Ferreira (2003), as orações independentes em Parkatêjê podem ser descritas como segue:

(i) declarativas (ordem: [S-O-V] ou [S-V]):

wa tep prõ nã xê nã ku-ho
 eu peixe pegar.com.a.mão SS assar SS Onc-comer
 ‘eu pego peixe com a mão, o asso e o como’

(ii) declarativas com tópico deslocado - quando o núcleo do predicado é constituído por verbo transitivo. Caso a locução nominal O sofra deslocamento de sua posição original, este verbo ocorrerá com prefixos relacionais e com o morfema ku-:

kukryt, wa i-te ku-pĩr
 anta, eu 1-Erg Onc-matar+Pas
 ‘anta, eu matei’

(iii) interrogativas - podem ser de dois tipos:

→ de conteúdo (resposta com informação sobre o constituinte que foi interrogado):

(A) jũm te rop pĩr?	(B) inxũm
Int Erg onça matar+Pas	meu.pai
‘quem matou a onça?’	‘meu pai’

→ sim/não (resposta positiva ou negativa sobre o que foi questionado) - dois recursos são utilizados pelo falante ao fazer a pergunta: a partícula interrogativa *ja* e a entonação ascendente (sem nenhuma partícula):

rỳ a-par pra?
 já 2-neto andar
 ‘teu neto já anda?’

(iv) negativas - a negação em Parkatêjê pode ser realizada pela partícula *inũare*, de ocorrência fixa pós-verbal, que varia com a forma *nõre* (negação sentencial e locucional); com a partícula *pa* (negação independente); com formas verbais intrinsecamente negativas, por exemplo, *amrĩ* ‘nada’, *kaka* ‘não.querer’; com a partícula *kormã* ‘ainda não’, que pode ocorrer isolada.

(com a partícula *kormã*):

(A) ja rỳ são Paulo pupũn?
Int já são Paulo Rel-conhecer
‘tu já conheces São Paulo?’

(B) kormã
Neg
‘ainda não’

(v) imperativas - podem ser realizadas:

→ com marca morfológica de modo imperativo:

- do tipo exortativo (o falante se inclui na execução da ação descrita pelo verbo):

ma ku mẽ kuprõ nã mẽ mpo j-ipey
Exort Du Pl reunir SS Pl Ind Rel-realizar
‘vamos nos reunir e realizar coisas’

- do tipo rogativo (o falante solicita algo do ouvinte):

mũ kuhy kãm hakô
Rog fogo Loc soprar
‘sopra o fogo’

→ sem marca morfológica de modo imperativo (o falante dá ao ouvinte a ordem para a execução da ação descrita pelo verbo):

katyre, a-xà nã a- jỹ
tia.magra, 2-entrar SS 2- sentar
‘tia, entra e senta’

No que se refere às orações exclamativas utilizadas para a expressão de surpresa, espanto, raiva, entre outras emoções, Ferreira (2003) observa que:

(i) para emoções como espanto, admiração, surpresa ou raiva, eles utilizam a forma *hapa*;

(ii) quando eles pretendem atribuir ênfase a algo, a duração maior entre as palavras que compõem a sentença recairá na palavra *nĩre*.

i-mã kra kĩn nĩre
1-Dat paca gostar muito
‘eu gosto muito de paca’

Ao se referir a orações com dois ou mais predicados, Ferreira (2003) cita as orações coordenadas, nas quais a ligação ocorre por meio do uso das conjunções *mã* (os sujeitos das sentenças reunidas não são distintos) e *nã* (os sujeitos têm a mesma referência), as quais ressaltam também a marcação de *switch-reference* na referida língua.

i-te aipi ptir dinheiro kôt mã Daniel te i-mã mil reais hõr
 1-Erg sonhar dinheiro Com DS NPr Erg 1-Dat mil reais dar+Pas
 ‘eu sonhei com dinheiro e o Daniel me deu mil reais’

ixũm te mĩre kôran nã te kukryt pĩr
 meu.pai Erg jacaré matar SS Erg anta matar+Pas
 ‘meu pai matou jacaré e matou anta’

Quanto aos mecanismos de derivação verbal observados na língua Parkatêjê, Ferreira (2003) cita:

(i) a causativização, que é um processo sintático demarcado com o uso do verbo transitivo *to* ‘fazer’:

xõti mẽ hàkti aiku aipẽn to compadre nã
 urubu Conj gavião PR Rec fazer compadre
 ‘O Urubu e o Gavião se tratavam por compadres’

(ii) construções com pronomes reflexivos - o pronome *amji* da língua Parkatêjê não apresenta traço semântico de pessoa nem de número:

i-te amji mã kaxàt pyr
 1-Erg Repl Dat roupa Onc-comprar+Pas
 ‘eu comprei roupa para mim mesmo’

(iii) construções com pronome recíproco - em algumas, o pronome *aipẽn* pode ocorrer não marcado ou marcado por uma posposição (*mã*, *kôt*):

wa mẽ aipẽn mã mẽ kakôk
 1PlExcl Rec Dat Pl conversar
 ‘nós estávamos conversando uns com os outros’

(iv) o formativo *aipĩ* - ocorre quando um dos argumentos do verbo é omitido.

(A) ka pia piare rỳ aipĩ pràr?
 Int Dub NPr já acordar+Pas
 ‘Piare já acordou?’ *lit.* ‘O Piare já foi acordado?’

(B) hỳ. rỳ aipĩ pràr
 Sim. já acordar+Pas
 ‘Sim. Já foi acordado’

Em conclusão ao trabalho de Ferreira (2003), apresento informações sobre nomes em Parkatêjê. De acordo a autora, ao se incorporar aos verbos os nomes perdem o seu significado específico, pois se tornam seus componentes. Alguns tipos de composição lexical nesta língua podem resultar em:

- (i) alguns verbos ativos, como *krãmõ* (*krã* ‘cabeça’ + *mõ* ‘ir’) ‘nadar’ ‘boiar’; *hõkrapopok* (*hõkra* ‘mão’ + *popok* ‘bater’) ‘aplaudir’, entre outros;
- (ii) alguns verbos não ativos, como *kaprôkato* (*kaprô* ‘sangue’ + *kato* ‘sair’) ‘menstruar’; *hõtowati* (*hõto* ‘olho’ + *xwati* ‘molhar.Enf’) ‘estar.com.sono’, entre outros.

Outra pesquisa significativa sobre os aspectos linguísticos do Parkatêjê foi escrita pelos professores doutores Leopoldina Araújo, Marcus Maia e Maria das Graças Pereira e publicada em 2006 no livro *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*, de autoria do Prof. Dr. Marcus Maia. Neste trabalho, teorias tipológicas são utilizadas para comparar o padrão de ordem dos constituintes e marcação de casos nas línguas Gavião Jê (Parkatêjê), Apinajé e Karajá.

2.8.4 Apinajé, Gavião, Karajá: um esboço tipológico

Araújo, Maia e Pereira (2006) investigam traços gramaticais das línguas Gavião (Parkatêjê), Karajá e Apinajé, com base no padrão tipológico verbo/objeto (VO) ou objeto-verbo (OV) proposto por Lehman, a fim de responder à seguinte pergunta: “pode-se comprovar em Apinajé, Gavião e Karajá o caráter holístico e preditivo da ordem vocabular OV?”. A resposta a esta pergunta foi elaborada com base na análise de 16 fatos: posição de O em relação a V; adposições; comparação de desigualdade; numerais aditivos; construções relativas; construções genitivas; adjetivos descritivos; expressões interrogativas; expressões negativas; desiderativo; enfático; reflexivo; nominalizador; estrutura do vocábulo; afixos; estrutura silábica. Passarei a apresentar as conclusões dos autores.

De acordo com Araújo, Maia e Pereira (2006), em orações declarativas simples, nas quais a posição de O em relação a V foi investigada, observou-se preponderância da ordem SOV, como revelam as seguintes orações:

- Apinajé (AP) Pêgi na a-kra mã pixô ‘õ go.
Pêgi T teu-filho para banana dar
‘Pêgi deu banana para teu filho.’
- Gavião (GA) I-nxê te i-mã kryiti hõr.
minha-mãe pass. eu-para papagaio trazer.
‘Minha mãe trouxe o papagaio para mim.’
- Karajá (KA) Dearã inatxi wyhy ta-my reõre.
Eu dois flecha ele-para dei
‘Eu dei duas flechas para ele.’

Em relação às adposições, os autores comprovaram que as aludidas línguas apresentaram posposições em que o verbo ocorre posposto ao objeto e o controla, tal como evidencia o exemplo abaixo:

- AP Na pa pĩ ‘ã api.
T eu árvore na subir
‘Eu subi na árvore.’

GA Ton te par kãm mpojĩr krẽr.
Tatu pass roça em carne comer
‘Tatu comeu carne na roça.’

KA Koboi koworu-ò rara.
Koboi roça-para foi
‘Koboi foi para a roça.’

Quanto à estrutura de comparação, segundo eles, este é um traço gramatical não presente nas línguas Apinajé e Gavião. Na língua Karajá, o adjetivo é consistente com a ordem VO, uma assertiva comprovada por meio do exemplo:

KA Hãlòeni i-ya-re hãlòe rabi.
Gato ele-pequeno-ser onça de
‘O gato é menor do que a onça.’

Numerais aditivos são interpretados pelos autores como um sistema não produtivo nas línguas pesquisadas. No que diz respeito ao Karajá, afirmam que a construção dos Algarismos de 1 a 5 é feita de modo independente, como observado em *sonhoji* (‘um’). Para quantificadores superiores a estes, o sistema é o seguinte: de 6 a 10 o padrão utilizado inclui o vocábulo ‘mão’; e de 11 a 20, o vocábulo ‘pé’. Por exemplo:

KA debo sohoji reuro ‘seis’
mão - um
waò sohoji reuro ‘onze’
pé-para-um

Ainda acerca da independência dos Algarismos, ressaltam que esta característica é observada para os Algarismos 1, 2 e 3 na língua Gavião, e apenas para os Algarismos 1 e 2 no Apinajé. A construção para numerais superiores, por sua vez, é feita por meio da soma destes Algarismos simples nas duas línguas:

AP atrku-ne-põi ‘três’
dois-e-um
GA ajpakrut m’ajpakrut ‘quatro’
dois e dois

Ao investigarem construções relativas, os autores constataram a presença de traços hipotéticos relacionados ao assunto somente na língua Karajá obtidos mediante elicitación direta, como na construção a seguir, na qual o verbo *-winy-*, apesar de transitivo, tem o seu objeto correferente cancelado.

KA Litxoo [Dolora de-winy-de] kau a-wi-re.
Boneca Dolora ela-fazer-passado ontem bonito ser
‘A boneca que Dolora fez ontem é bonita.’

No que tange às construções genitivas, foram detectados dois diferentes tipos de relação, nas línguas Apinajé e Gavião, conforme o núcleo se caracterize como alienável

(posse marcada morfologicamente por partícula posposta ao possuidor) ou não alienável (posse revelada por uma relação de parte/todo, marcada morfologicamente pela justaposição do possuidor à coisa possuída). Todavia, os dados analisados do Karajá evidenciaram que a construção genitiva indica posse, em que o termo possuído precede o possuidor, sem que ocorram alterações morfológicas. As considerações aqui mencionadas são ilustradas com os seguintes exemplos:

AP (alienável):	Pëgi nhõ kuxê	I-nhõ pixô
	Pëgi de arco	eu-de banana
	‘Arco de Pëgi’	‘Minha banana’
(não alienável):	Kuweñ grã	ix-pa
	ave ovo	eu-braço
	‘Ovo da ave’	‘Meu braço’
GA (alienável):	Ton jô kuwê	I-jô kuwê
	Ton de arco	eu-de-arco
	‘Arco de Ton’	‘Meu arco’
(não alienável):	Rop-krã	i-par
	Onça cabeça	eu-pé
	‘Cabeça da onça’	‘Meu pé’
KA	Dolora heto i-rehe-re	
	Dolora casa ele-longe-ser	
	‘A casa de Dolora é longe.’	

Em referência aos adjetivos descritivos, constataram que o adjetivo pospõe-se ao nome nas três línguas estudadas, como exemplificado a seguir:

AP	?iju krire.
	nariz pequeno
	‘nariz pequeno.’
GA	Kukry tykti
	anta preta
	‘Anta preta.’
KA	heto hokỹ.
	casa grande
	‘Casa grande.’

Os autores distinguem dois tipos de expressões interrogativas, quais sejam:

(i) palavras interrogativas (do tipo QU):

AP	mo na ka ?apro?
	Inter. T tu comprar
	‘O que você comprou?’
GA	Mpo ita hitô kreti?
	Indef. Isso costela esburacada
	‘O que é isso com costela esburacada?’

KA Titxibo i-riòre reara?
 Onde ele-filho ir
 ‘Onde o filho dele foi?’

(ii) partículas interrogativas que demandam uma resposta sim/não. Nos casos analisados, tais partículas antecedem o verbo, consoante evidenciado nas línguas Apinajé e Karajá.

AP Xà na ra Sit mry xãm?
 Int. T já Sit carne cozinhar
 ‘Sit já cozinhou a carne?’

KA Hãbu aõbo ra-wasiny-reri?
 Homem Int. ele-pescar-estar
 ‘O homem está pescando?’

No que concerne às expressões negativas, as línguas em questão seguem o padrão OV. Mas, a partícula de negação em Karajá ocorre de forma estável, posposta à raiz verbal. Sob este aspecto a língua Karajá difere do Apinajé e do Gavião, pois nestas duas últimas línguas a partícula de negação é uma forma livre. Os autores acrescentam ainda que a língua Karajá possui um vocábulo de negação enfático que ocorre anteposto ao verbo. Os exemplos abaixo podem comprovar estas informações:

AP Pa krêr kêt nê.
 eu comer não
 ‘Eu não como.’

GA Waka a-krê inũare.
 eu tu-comer não
 ‘Eu não (vou) te comer.’

KA Deará (aõkõre) aro-hõ-õ-kre.
 eu (neg. enf.) eu-banhar-neg-fut
 ‘Eu não vou banhar (não).’

Nas línguas analisadas, o desiderativo segue o padrão OV, ou seja, ocorre depois do verbo:

AP pa omu mñ.
 eu ver desid.
 ‘Eu quero ver isto.’

GA Kaxêr [...] nã kahêk prãm.
 Lua [...] fut. quebrar querer
 ‘A lua [...] queria quebrar.’

KA Kua habu rirò-kre.
 Aquele homem comer-quer(fut)
 ‘Aquele homem vai/quer comer.’

O mesmo padrão OV é observado em relação à ênfase do verbo em termos de intensidade:

- AP a-cee-ñi
você-mentir-sempre
‘Você mente sempre.’
- GA Jaxy ita ãtoj ñire
Veado este correr demais
‘Este veado corre demais’
- KA Hãbu r-a-winy-hỹkỹ.
homem ele-vt-canta-continuamente
‘O homem canta continuamente.’

Os autores observam que o reflexivo antecede o verbo e é uma forma livre nas línguas Apinajé e Gavião; em Karajá, todavia, ocorre preso à raiz verbal.

- AP Na pa ami.ñĩ. ‘ki’c.
T. eu reflex. cortar
‘Eu me cortei.’
- GA Wa i-tekỹ to amjĩ hyr
Eu eu-pass faca com reflex. furar
‘Eu me furei com faca’
- KA Dearã r-exi-oro-ra
Eu eu-reflex.-cortar-pass
‘Eu me cortei’

Os nominalizadores seguem o padrão OV e ocorrem sufixados à raiz verbal nas três línguas, por exemplo:

- AP kôm-čΛ
‘copo’
- GA ãamj-pupun-xà
‘espelho’
- KA iny-wè-boho-na
Gente-barriga-quebrar-nomin
‘A quebra da barriga da gente’

As estruturas dos vocábulos, por sua vez, são classificadas pelos autores como aglutinativas, dada a facilidade de isolar os seus constituintes, como pode ser comprovado nos exemplos abaixo.

- AP Pixô/ti’
banana grande
‘Banana grande.’
- GA kapõn/xà
Varrer-nomin.
‘vassoura’
- KA Dearã-boho r-a-siny-wyhĩ-reny-re.
Eu plural. 1A-vt-brincar-cont. eu - plur.-pass.remoto
‘Nós brincamos continuamente.’

Ao pesquisarem os afixos, os autores citam os prefixos pessoais como sendo os principais, os quais se aplicam a nomes, verbos e a determinadas classes de partículas em Apinajé, havendo também prefixos que indicam objeto implícito em verbos transitivos. Além destes, há outros prefixos que denotam intransitividade ou formas estendidas e não estendidas. No que concerne aos sufixos, ressaltam a produtividade de partículas como *-ti/-re* e o sufixo de nominalização.

Em relação à língua Gavião, foram identificadas restrições no que diz respeito aos prefixos nominais e ao indefinido, que expressam um tipo de relação genitiva. Por outro lado, notaram que os sufixos constituem diferentes classes com funções gramaticais e/ou semânticas, com destaque para produtividade do par *-ti/-re* que reúne significação de tamanho (em termos físicos e cronológicos), mas também de intensidade (para o adjetivo), além de função adjetivadora.

Ainda acerca da língua Gavião, os dados analisados evidenciaram o nominalizador instrumental *-xà* de grande produtividade para a criação de neologismos, principalmente de objetos vindos de outra cultura. Outro sufixo mencionado é *-xwy*, observado em termos de parentesco. Quanto aos verbos, a investigação evidencia ocorrência de sufixação de um elemento consonântico nos verbos terminados em vogal quando citados em orações referentes a um tempo passado.

Na língua Karajá, segundo eles, o sistema de prefixos restringe-se à categoria de pessoa e a vogais temáticas verbais. Por outro lado, o quadro de prefixos pessoais dos verbos ativos representa a categoria afixal com maior produtividade e diversificação nesta língua. Estes prefixos podem se combinar aos prefixos subjetivos dos verbos descritivos e formar prefixos objetivos de verbos ativos. Em comparação a este sistema, informam que o sistema de sufixo da língua Karajá é representado por várias classes gramaticais compostas por elementos estruturados em modelos relativamente mais simples.

Quanto à estrutura silábica, os autores observam a ocorrência de sílabas abertas e travadas nas línguas Apinajé e Gavião. Devido à possibilidade de grupo consonantal em margem ascendente, as estruturas silábicas de tais línguas são classificadas como complexas. Observação diferenciada é feita em relação à Karajá por se tratar de uma língua restrita aos padrões V e CV. Os exemplos apresentados são os seguintes:

AP	tep	‘peixe’	PA	‘eu’
GA	krô	‘poroc’	pur	‘roça’
KA	wee	‘barriga’		

De acordo com os autores, os resultados evidenciaram concordância em apenas 10 de um total de 16 parâmetros gramaticais testados nas três línguas pesquisadas. No total de 10 construções analisadas, sete são consistentes com OV e três com VO, segundo suas conclusões. Com base no modelo de Lehman, que pressupõe inconsistência na sincronia, os autores observaram 2/3 de consistência com OV e 1/3 desviante. Estas informações evidenciam um esboço tipológico do tipo OV para as línguas Apinajé, Gavião e Karajá.

Diante do objetivo do presente trabalho, devo ainda reservar algumas páginas para falar sobre o estudo de Cinthia Neves. ‘Alternância de códigos’, o fenômeno investigado pela autora, é evidente entre os anciãos da aldeia Parkatêjê. Alguns deles são alunos da “turma dos velhos” na Escola Parkatêjê, e a frequentam porque almejam aprender a modalidade escrita do Parkatêjê.

Algumas salas de aula da Escola Parkatêjê são compostas por alunos de diferentes faixas etárias. Revela-se, deste modo, um ambiente linguisticamente heterogêneo no que concerne ao conhecimento do Parkatêjê. Há alunos (a maioria) para os quais a língua indígena deixou de ser L1; outros (os anciãos) têm esta língua como L1, porém são influenciados, em determinados momentos, pela língua portuguesa quando interagem na LI. A pesquisa de Neves (2012) esclarece por que isso está ocorrendo de modo crescente.

2.8.5 Alternância de códigos em narrativas orais do povo Parkatêjê: aspectos linguísticos do contato com o português

Em sua pesquisa de mestrado, defendida no ano de 2012, Neves investiga o fenômeno *code-switching* entre português e Parkatêjê em situações de oralidade. A autora ressalta que uma definição de ‘contato linguístico’ não pode deixar de considerar as línguas (duas ou mais), tampouco os falantes dessas línguas e o contexto sociocultural no qual o contato é estabelecido. Entre os principais fenômenos consequentes do contato, cita o bilinguismo, a alternância de código, o empréstimo de palavras e a morte de línguas, apontando o terceiro fenômeno como o resultado mais observado.

Neves (2012) destaca duas identidades a serem consideradas em situações de contato: a identidade sociolinguística tradicional (uma língua é usada com os integrantes de determinado grupo e outra com pessoas que não pertencem a este grupo) e a identidade transicional (uso da língua tradicional torna-se restrito conforme a língua dominante vai tomando espaço no grupo).

Ao investigar o bilinguismo, um dos referidos fenômenos consequentes de situações de contato linguístico, a autora apresenta seis dimensões, para explicar o próprio fenômeno:

- (i) competência relativa: relação entre duas competências linguísticas, na qual se distinguem o bilíngue equilibrado (competência “equivalente” em ambas as línguas) e o bilíngue dominante (competência superior na L1, por exemplo).
- (ii) organização cognitiva: existe a possibilidade de um indivíduo que aprendeu duas línguas na infância, no mesmo contexto, apresentar uma única representação cognitiva para dois equivalentes de tradução. Caso o aprendizado da L2 se dê em contexto diferente da L1, é possível que as representações sejam distintas para dois equivalentes de tradução.
- (iii) idade de aquisição: está relacionada à organização cognitiva, ao contexto de aquisição e ao uso das duas línguas, e distingue a bilinguagem infantil, adolescente e adulta.
- (iv) exogeneidade: observada nos casos em que existe uma língua oficial (L2) diferente da língua falada pela Comunidade (L1) onde reside o falante.
- (v) *status* das duas línguas envolvidas: diz respeito ao valor atribuído às línguas faladas por determinada Comunidade, e pode configurar o bilinguismo aditivo (as duas línguas são suficientemente valorizadas) ou o bilinguismo subtrativo (desvalor à L1 durante a aquisição da L2).
- (vi) ‘identidade cultural’: um fenômeno que caracteriza indivíduos bilíngues como:
 - biculturados: identificação com os grupos culturais L1 e L2;
 - monoculturados: identificação com a identidade cultural L1;
 - aculturados: adoção de identidade cultural do grupo L2;
 - desculturados: casos de desistência de identidade cultural L1 e não identificação com o grupo cultural L2.

Em relação à alternância de código ou *code-switching*, Neves (2012) distingue este fenômeno como recorrente à fala bilíngue em indivíduos que apresentam habilidades de escolher entre variedades de uma mesma língua ou de duas línguas em uma situação de interação. Segundo a autora, o *code-switching* é um evento não aleatório e de estratégia discursiva, de cunho social, por meio do qual o falante busca explorar as possibilidades de escolhas do código, a fim de transferir sentidos de ordem sociopragmática. Neste processo, pistas entoacionais, rítmicas, gestuais, entre outras, acompanham situações de alternância de código e contribuem para a interpretação de significados.

Quanto ao empréstimo de palavras, a autora comenta que este é o legado dos que convivem com duas línguas. Distingue ainda os seguintes níveis de empréstimo: de modo espontâneo, um elemento lexical “1” de uma língua A é inserido na sentença de uma língua B;

após algum tempo, esta inserção “1” se torna constante na Comunidade de fala, uma alternância convencionalizada; por fim, a mesma inserção é adaptada fonológica, morfológica e sintaticamente às regras da língua B e incorporada ao seu léxico, passando, assim, a ser reconhecida como uma palavra pertencente à língua B pelos seus falantes monolíngues.

No que concerne ao último fenômeno, denominado ‘morte de línguas’, Neves (2012) ressalta três tipos:

- (i) não há como investigar a língua por haver apenas um ou uns poucos falantes vivos;
- (ii) a língua passa a não ser mais falada por motivos políticos, cujo fim é extinguir a identidade da etnia que a utiliza;
- (iii) a língua existe apenas em situações de rituais, não sendo, portanto, mais utilizada em situações comunicativas.

Há, segundo a autora, três motivos para explicar a ocorrência de alternância de códigos em línguas como a Parkatêjê:

- (i) o preenchimento de uma necessidade do falante por um item lexical, sintagma, marcador discursivo ou substitutivo de sentença: quando não encontram palavra apropriada para o que querem dizer ou quando essa palavra não possui tradução na língua que estão usando.

Mũ amẽ *vinte e cinco* kãm anẽ ita jê mamkatêjê
Eu vi [a guerra] dos antigos do vinte e cinco.

- (ii) continuação do uso da última língua com a qual a interação foi estabelecida:

Me põhy krẽ, me kahy krẽ ... *Porque já derrubaram o pé ... Aí acabou, acabou mesmo ...*
Eles comeram milho eles comeram amendoim ... *Porque já derrubaram o pé ... Aí acabou ... acabou mesmo.*

- (iii) qualificação da mensagem no sentido de amplificá-la ou de enfatizá-la:

Escola *kupẽ tẽkjê*
Escola, coisa do kupẽ.

Ao investigar os tipos de alternância de códigos que ocorrem na língua Parkatêjê, destaca os seguintes:

- (i) utilização de *tags* da L2 (aí, né):

Kãmã apãnẽre, *né!*?
Fica calado, *né!*?

- (ii) relacionado à língua na qual o falante se sente mais seguro para falar: a tendência poderá ser a de alternar a outra língua (português) com a utilização de *tags* (aí, né):

Kãmã apãnẽre, *né!*?
Fica calado, *né!*?

- (iii) alternância intrassentencial: o falante opera as duas línguas na mesma frase:

Pyt nã kate ... Pariu ... Com força ... Aí quebrou ... Matou criança ... Aí, por isso a mulher perde criança ... Aí ele xingou ... Nkryk. Nã kaka. Aí ele não fez casal não. Só Pyt que to ne nã.

O Sol bateu ... Pariu ... Com força ... Aí quebrou ... Matou criança

A alternância pode ocorrer também entre um morfema fixo e uma forma lexical fonologicamente integrada à língua desse morfema:

kupẽ chama a *lei* nã aite mẽ *jõlei*

Não índio chama “a lei”, nós tínhamos também nossa lei

Como última informação, Neves (2012) destaca que alternância em fronteira de constituintes é observada em:

(i) sentença completa;

kupẽ fala respeita. *Wa pa aika mũ amji ma anẽ iarkwa.*

(ii) sentenças combinadas;

Estuda *inõre*. Ele quer ser governo nã hã

Não estuda. Ele quer ser governo

(iii) repetição.

Parece que eu to sozinho. *Wa tehe ta anẽ.*

Parece que eu estou sozinho. Eu estou sozinho.

Dentro dos constituintes a alternância é observada com:

(i) nomes da L2 inseridos na L1;

Mpo ita to *dinheiro* nã to mã apa pê.

Trabalhei para ganhar dinheiro.

(ii) nomes da L1 inseridos na L2;

Mas *mpo nã* que ele usa eu não quero.

Mas coisa que ele usa eu não quero.

Por fim, Neves (2012) informa que a alternância é também observada:

(i) com verbos:

Mũ aiku mẽ *respeitar* só mẽ ikra.

Nós respeitávamos só os nossos filhos.

(ii) com advérbios:

Agora mã ri ita to.

(iii) com conjunção:

Mamkatêjê karõn tori *Deus* anã karõn to mpej te *mas não* karõn rỳ jamrêre.

Os antigos acreditavam em Deus como se ele fosse um espírito, mas não...

Dessa forma, os nove critérios indicados pela UNESCO, em conjunto com as informações detalhadas sobre o Parkatêjê, foram de importância substancial para esclarecer a

situação desta língua indígena, assim como para nortear o que pode ser feito em favor de sua revitalização pela comunidade e com a ajuda de pesquisadores.

Os principais fatores avaliativos da vitalidade do Parkatêjê - (1) transmissão linguística intergeracional; (2) número absoluto de falantes; (3) proporção de falantes dentro da população total; (4) domínios de uso da língua; (5) resposta a novos domínios e mídia; e (6) materiais para educação e alfabetização de línguas - ratificam a situação **criticamente ameaçada** da referida língua ao avaliá-la com a Nota 1 nos três primeiros Fatores. A mesma nota é também observada no Fator 4, haja vista que o **domínio** do Parkatêjê é considerado **altamente limitado**. Esta avaliação é reafirmada em relação ao Fator 5 em que o Parkatêjê obteve Nota 1, novamente, pois o seu **uso** é observado **em apenas poucos domínios**. Avaliação mais otimista é observada no Fator 6, quando a língua é elevada à Nota 2, pois, na Escola Parkatêjê, **existem materiais escritos, mas podem ser úteis apenas para alguns membros da comunidade; para outros eles podem ter um significado simbólico. A alfabetização na língua não faz parte do currículo escolar.**

A despeito dos fatores que avaliam a vitalidade e o estado de ameaça de extinção de uma língua - (7) atitudes e políticas governamentais, estatais e institucionais, incluindo *status* oficial e uso e (8) atitudes dos membros da comunidade em relação à própria língua - a análise revelou prósperos resultados, notadamente em relação ao último fator.

Apesar de existirem leis que reconheçam direitos históricos das sociedades indígenas do/no Brasil, com destaque à Constituição Federal de 1988, o andamento de ações para realçar a diversidade linguístico-cultural do País não caminha no mesmo sentido do que a Lei propõe. Na visão de Prudente (2011, p. 181), “as políticas públicas no Brasil têm se pautado mais pela assimilação linguística do que pela manutenção da diversidade”.

A ausência de uma política verdadeiramente clara denota um Brasil onde predomina a **assimilação passiva** de línguas indígenas. Sendo assim, o País atinge a Nota 3 no Fator 7, pois **nenhuma política explícita existe para idiomas minoritários e a língua dominante prevalece no domínio público**. Por outro lado, a insatisfação dos integrantes dessas sociedades diante deste cenário os tem fortalecido a lutar pela elevação da língua indígena em suas aldeias, onde o português ocupa quase sempre *status* de L1, como acontece na aldeia Parkatêjê, nas quais **todos os membros valorizam seu idioma e desejam vê-lo promovido**. Sua atitude em relação à língua indígena corresponde, assim, à Nota 5 no Fator 8.

O Fator 9 é o único fator apontado pela UNESCO para avaliar a urgência da documentação. Neste caso, o Parkatêjê recebe Nota 2, pois a documentação referente a esta língua é considerada **incompleta**.

Em síntese, a avaliação do Parkatêjê revela premente revitalização linguística. A nota máxima atribuída às atitudes dos integrantes da comunidade em relação ao idioma (Fator 8) representa um ponto de partida relevante, mas “**nenhum fator isolado pode ser usado para avaliar a vitalidade de um idioma ou a sua necessidade de documentação**”³⁷ (UNESCO, 2003, p. 7, destaque do original). Uma evidência deste fato é que ainda não se observa transmissão intergeracional na aldeia (Fator 1), apesar do desejo da comunidade para realçar a sua língua indígena.

Sendo assim, as políticas de revitalização de línguas como Parkatêjê, dada a situação delicada na qual se encontra, devem mobilizar de forma colaborativa tanto os pesquisadores dessas línguas quanto os seus falantes, principalmente no incentivo ao E/A e ao uso constante da língua indígena para com as crianças, a fim de que a transmissão de uma geração a outra volte a ocorrer.

Algumas indagações devem ainda ser esclarecidas: A revitalização da língua Parkatêjê é importante apenas para o grupo que a fala? O que pode ser feito para evitar a extinção de línguas indígenas em situação semelhante à Parkatêjê? Para respondê-las, será apropriado realizar uma investigação detalhada sobre questões complexas, cujas origens remontam à chegada dos europeus às terras brasileiras, pelo que necessário se torna prosseguir esta discussão em nova seção.

³⁷ No original: “No single factor alone can be used to assess a language’s vitality or its need for documentation”.

3 LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS: CENÁRIO HISTÓRICO E PONDERAÇÕES SOBRE FORTALECIMENTO/PRESERVAÇÃO

Situações de ameaças linguísticas e culturais não se circunscrevem ao Brasil. Em nível mundial, esse fato atinge de modo crescente nas últimas décadas “milhares de línguas e culturas, que atestam a riqueza da diversidade da experiência humana, com suas formas peculiares e muito próprias de perceber, pensar, expressar, e de estabelecer relações com o mundo bio-social” (NASCIMENTO; MAIA; WHAN, 2017, p. 368).

Segundo Paula (2017), as causas do desaparecimento de heranças linguístico-culturais são várias. Entre as citadas pela autora, estão os ideais sociopolíticos, econômicos e culturais divergentes; extinção, escravização ou depopulação de povos minoritários; proibição do uso de línguas nativas; imposição de educação realizada em língua diferente da original ou com base em bilinguismo subtrativo; e a perda ou deslocamento territorial.

As diferentes histórias de contato que atingiram povos indígenas brasileiros se enquadram no cenário mundial. Ao longo dos séculos, esses povos são lembrados por uma série de episódios de dominação, perdas e extermínios físicos, linguísticos e culturais. Rodrigues (1986) informa que antes de os europeus se deslocarem para as terras brasileiras, o País abrigava pelo menos 1.175 línguas indígenas. Deste total, é possível afirmar, segundo D'Angelis (2014), que mil já desapareceram e mais de 50% das línguas ainda sobreviventes no Brasil contam com um número inferior a 500 falantes.

O último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) realizado no ano de 2010 identificou 274 línguas indígenas no Brasil. Segundo o Instituto, 0,47 % da população brasileira é composta por indígenas, uma percentagem correspondente a um total aproximado de 240 povos e a cerca de 896 mil indígenas. Ainda no mesmo ano, em pesquisa realizada pela primeira vez referente ao número de etnias indígenas (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais), o IBGE registrou 305 etnias, entre as quais o Tikúna se destaca como a maior (6,8% do total da população indígena).

Ao lado de um quadro alarmante como aqui mencionado, ocorre amplo espaço de debates e divulgação de projetos com vistas à preservação das referidas línguas, em geral direcionados ao seu E/A no âmbito escolar, com respeito à realidade linguística local. Em relação à escola, as orientações respaldadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) (BRASIL, 2005) figuram como pilar de assuntos debatidos em conjunto com falantes dessas línguas ou seus descendentes, com o apoio de pesquisadores

indígenas ou não indígenas da educação, antropologia, linguística, entre outras áreas do conhecimento.

A Escola Indígena, dessa forma, passa a constituir-se como efeito do outro lado de uma moeda. Os preceitos que a configuram, atualmente, distanciam-se das metas propostas pelo modelo pedagógico assimilacionista vivenciado por mais de quatro séculos, de início pelo Estado Português e, após a independência do Brasil, pelo Estado brasileiro. Ainda assim, conduzir um projeto de escolarização bilíngue, intercultural, específico e diferenciado representa grande desafio tanto para a própria sociedade indígena quanto para pesquisadores e educadores envolvidos com a causa indígena.

Um dos argumentos para a criação da Escola Indígena tem sido o resguardo de línguas tradicionais às futuras gerações. Para isso, a sua implementação deve ter como base políticas linguísticas discutidas em conjunto com a sociedade indígena, principalmente em contextos onde a língua nacional prevalece na comunicação diária. Todavia, da data de promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, a luta pelo ensino contextualizado ainda se mostra incipiente e, ao que parece, não tem assegurado a vitalidade das línguas indígenas. Esse fato é observado, por exemplo, na Escola Parkatêjê, cujos atores envolvidos no processo de E/A não concordam com a pedagogia implementada naquele espaço em relação a sua língua indígena, embora reconheçam a importância deste instrumento de outra cultura como uma possibilidade de ajudá-los a salvaguardar a riqueza de sua tradição.

Ainda no âmbito educacional, a necessidade de materiais pedagógicos com enfoque no ensino de línguas indígenas que perderam espaço para a língua nacional, como a Parkatêjê, é assunto amplamente discutido no Brasil. Os temas interligam-se a uma série de eventos históricos relacionados às políticas brasileiras com seus interesses civilizatórios e apoiados por preceitos evangélicos repassados ao indígena por meio de uma língua que se constituiu em poderoso instrumento de dominação, conforme será apresentado na presente seção.

Em vista disso, apresento uma revisão epistemológica nas páginas seguintes, com a finalidade de evidenciar intrincadas formas de proceder por parte dos europeus, que desejavam propagar uma cultura dita “superior” à sociedade indígena brasileira em prejuízo de suas línguas étnicas. Além deste assunto, discorro sobre determinadas práticas informadas por estudiosos das línguas indígenas no Brasil que podem amenizar, de alguma forma, os impactos provocados pelo imperialismo da língua nacional às sociedades indígenas. O destaque é dado ao E/A dessas línguas na Escola Indígena, notadamente da língua Parkatêjê.

3.1 A situação das línguas indígenas brasileiras: eventos históricos

As políticas linguísticas vivenciadas no Brasil, desde o século XVI até o século XX, somadas à forma como ocorreu o processo de colonização no País, constituem evidências de que o abandono de muitas línguas indígenas é consequência de situações de violência física e cultural, nas quais os povos que as falam (ou falavam) se viram envolvidos.

Grande parte das comunidades indígenas faz uso do português em seu cotidiano, e isso não é um problema. A língua portuguesa tornou-se uma necessidade para as novas gerações que buscam qualificar-se no mundo acadêmico, demarcar o seu lugar no setor profissional, levar o conhecimento do não índio para dentro da aldeia a fim de somá-lo aos saberes tradicionais nas áreas da saúde, educação, direito, entre outras. O problema passa a existir, - na verdade, existe há muito tempo -, quando tais gerações perdem o interesse de investir no fortalecimento de sua língua nativa.

Em investigação sobre as políticas de colonização em solo brasileiro e suas consequências, Leite e Franchetto (2006) apontam um cenário contraditório. De um lado, há um Brasil abundante em diversidade genética, apesar da escravidão compulsória, dos diversos tipos de expedições com finalidades exploratórias e da política de homogeneização a que foi submetido. De outro lado, o mesmo Brasil, mas com uma das mais baixas concentrações de população indígena por língua em que “o número de falantes vai de um máximo de 20.000 a 10.000 (Guarani, Tikuna, Terena, Makuxi, Kaingang) aos dedos de uma mão, quando não resta um único e último falante. A densidade populacional média é de menos de 200 falantes por língua” (LEITE; FRANCHETTO, 2006, p. 17).

A despeito do referido assunto, Nascimento, Maia e Whan (2017) descrevem um panorama bastante diverso no Brasil que abrange etnias cujas línguas foram extintas ou são faladas, mas por um número reduzido de indígenas, e outras etnias consideradas isoladas, com utilização plena da língua indígena. Segundo eles, é possível encontrar no País

povos com algumas dezenas de milhares de falantes, como os Ticuna, os Guarani e os Kaingang e povos com apenas algumas dezenas de falantes, como os Ofaié, os Tapayuna, os Juma, entre vários outros. Diversas etnias indígenas já perderam suas línguas, como é o caso dos povos indígenas do litoral da Bahia, como os Pataxó e os Tupinambá. Outras contam com poucos últimos anciãos falantes de suas línguas, como os Avá Canoeiro. Das cerca de 250 etnias indígenas que vivem no Brasil, falantes de 150 línguas, há, de um lado, populações que convivem com a sociedade brasileira há séculos, como os Guarani, Ticuna, os Karajá, entre outros, e, de outro, há os que ainda são considerados isolados, não contactados, vivendo em pequenos grupos nômades na floresta amazônica (NASCIMENTO; MAIA; WHAN, 2017, p. 369).

De acordo com Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008), grande parte das populações indígenas concentra-se na Amazônia, uma região onde há considerável pluralidade de línguas e culturas. Isso se tornou possível porque a aproximação entre os indígenas desta região e a sociedade nacional ocorreu de forma menos intensa e em tempos recentes, em comparação às demais regiões do Brasil. No Estado do Pará, por exemplo, são encontrados aproximadamente 25 idiomas nativos, número que corresponde ao total de línguas faladas na Europa ocidental, segundo os autores.

Em referência ao número exato de línguas indígenas, Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008) chamam a atenção para a complexidade presente em uma tentativa de definição, haja vista segmentações étnicas e políticas e a inexistência de coleta regular de informações no Brasil, principalmente no que concerne ao número de falantes dessas línguas, os quais, via de regra, são inclusos no total de integrantes de sua comunidade. A título de ilustração, cito o caso das três etnias que formaram a comunidade Parkatêjê na década de 1980. Quando os K̀yikatêjê se separaram no ano 2000, questões sociopolíticas os levaram a diferenciar também a sua língua “oficial” e, a partir de então, intitularam-se falantes de outra língua, a K̀yikatêjê.

O parâmetro de inteligibilidade, na opinião de Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008), pode revelar um total aproximado de 150 línguas indígenas, distribuídas em

dois troncos linguísticos (tupi e macro-jê), quatro famílias linguísticas de grande porte (aruák, karíb, pano e tukáno), seis famílias de médio porte (arawá, katurína, maku, nambikwára, txapakúra e yanomámi), três famílias menores (borá, guaikurú e mura) e sete línguas isoladas (aikanã, kanoê, kwazá, irântxe, mynký, trumai e tikúna). Há ainda dois grupos indígenas do norte do Amapá, o galibí-marwórnó e o karipúna do Norte, que falam línguas crioulas, influenciadas pelo crioulo baseado no francês da Guiana Francesa (MOORE; GALUCIO; GABAS JR., 2008, p. 37).

De acordo com D’Angelis (2014), metade das línguas indígenas do Brasil conta com menos de 500 falantes. Quanto à outra metade, mais de 25% são faladas por menos de 100 pessoas, cada língua; destas, aproximadamente 30 possuem menos de 20 falantes cada.

Esse é, portanto, o cenário nada animador de quase cinco séculos de uma conduta política alheia à presença dos povos indígenas no Brasil. Da mesma forma, os números citados traduzem o resultado das várias tentativas de incorporação desses povos à comunhão nacional realizadas com o apoio da Constituição de 1934 e, depois, do Estatuto do Índio, ambos mencionados na segunda seção deste trabalho.

Embora encerre certas incoerências, o Estatuto do Índio é o primeiro documento a mencionar a existência das línguas indígenas. Na época em que esta lei passou a vigorar, o

ensino de línguas em âmbito escolar foi citado como estratégia de preservação linguística e cultural, a exemplo do que consta no Artigo 49 do Título V “Da educação, cultura e saúde”: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (BRASIL, 1973).

O Estatuto do Índio foi publicado em uma fase de grande efervescência política no País, quando a sociedade brasileira passou a demonstrar insatisfações quanto às políticas governamentais desfavoráveis à causa indígena. Entre outros direitos, almejava-se assegurar a participação plena das comunidades indígenas no processo de elaboração dos currículos escolares, a fim de que as especificidades de cada povo no trabalho de fortalecimento de suas línguas e culturas fossem reconhecidas.

As discussões dessa época perduraram dos anos 1970 aos anos 1980, envolveram indígenas e indigenistas interessados por essa causa e culminaram com a promulgação da Constituição de 1988, a Constituição Cidadã. A partir de então, direitos fundamentais como à terra, à língua, ao modo de viver e pensar indígenas foram reconhecidos pelo Estado brasileiro, embora o português seja a única língua mencionada como nacional, no mesmo documento, Título II - Capítulo III “Da nacionalidade”, artigo 13, e o direito legítimo sobre a terra a determinadas etnias ainda não seja uma verdade¹.

No ano de 2017, mais de três mil integrantes de diversas etnias, entre as quais, os Parkatêjê, mobilizaram-se para participar do Acampamento “Terra Livre” em Brasília, no período de 24 a 28 de abril, a fim de reforçar conquistas pretéritas e lutar por novos direitos, entre os quais, o direito à terra. A agenda da reunião previa diversas ações, por exemplo, lutar contra

a paralisação das demarcações indígenas; o enfraquecimento das instituições e políticas públicas indigenistas; as proposições legislativas anti-indígenas que tramitam no Congresso; a tese do “Marco Temporal”, pela qual só devem ser consideradas Terras Indígenas as áreas que estavam de posse de comunidades indígenas na data de promulgação da Constituição (ACAMPAMENTO..., 2017).

Os direitos referidos são citados na Constituição Federal, Título VIII - Capítulo VIII ‘Dos Índios’, artigo 231: “São reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente

¹ Em seção precedente, informei que os Parkatêjê conquistaram este direito somente no ano de 1943.

ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

A Constituição Cidadã representa um primeiro passo para o surgimento de documentos com o propósito de viabilizar as propostas indígenas em relação ao ensino escolar. Uma das mudanças desse período é observada, segundo Ferreira (2001), quando da transferência da coordenação de ações da Educação Indígena ao Ministério da Educação (MEC) em 1991, - antes sob o encargo da Funai -, as quais passaram a ser desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios.

Em referência à temática ‘língua’, devo destacar as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, que foram elaboradas para direcionar as discussões e processos de elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) em favor da educação “bilíngue e intercultural, específica e diferenciada” (BRASIL, 1994, p. 176), cuja proposta fundamenta-se também no intercâmbio de conhecimentos indígenas e não indígenas. Da mesma forma, a aludida temática é observada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 2005), o qual, assim como os demais documentos, apresenta como ponto principal a busca pela sobrevivência do patrimônio linguístico-cultural das sociedades indígenas brasileiras.

Importa ressaltar, neste momento, que a EEI foi legalizada como categoria somente 10 anos após a Constituição Federal, com a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 3 do mês de novembro de 1999. Constitui-se, desde então, como política do Estado e como política indígena, haja vista a obrigatoriedade de estar regulamentada conforme a Constituição e por se tratar de um instrumento que assegura o ensino escolar à sociedade indígena consoante o contexto onde for implantada, pelo menos em tese.

Com o apoio legal das diretrizes fixadas para o funcionamento da Escola Indígena, a participação e a audiência das comunidades indígenas tornaram-se imperativos, conforme registra o Artigo 3º: “Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo e gestão”. A Escola passou a ser delineada, dessa forma, como um instrumento expressivo dos interesses indígenas. Por outro lado, estudos voltados à preparação de material pedagógico, projetos em favor da capacitação de professores indígenas, entre outros encaminhamentos previstos pela Portaria Interministerial n. 559 (BRASIL, 1991)², continuam necessitando de adequação às peculiaridades indígenas.

² A Portaria Interministerial n. 559 instaura a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional; define prioridade à formação de professores

Em referência à elaboração de materiais pedagógicos para a Escola Indígena, Silva, Amaral e Maia (2014) chamam a atenção para o fato de que esse processo complexo e dispendioso envolve várias barreiras. É preciso transpor dificuldades, tais como,

(i) geográficas, dada à dimensão do território brasileiro e ao difícil acesso a muitas das terras indígenas por parte dos linguistas e educadores; (ii) orçamentárias, pois requer um planejamento detalhado que inclua viagens a campo, treinamento de pessoal, recursos gráficos e de distribuição; (iii) da escassez de estudos linguísticos adequados, uma vez que há em torno de 180 línguas indígenas, pertencentes a diferentes troncos e famílias, em sua maioria ainda insuficientemente descritas e analisadas; (iv) da limitação das práticas pedagógicas e da linguística aplicada, pois, embora algumas línguas já disponham de artigos científicos relevantes, analisando questões linguísticas e educacionais, ainda há um abismo considerável entre o que é produzido no âmbito acadêmico e o que daí se transpõe em materiais que possam, efetivamente, auxiliar o trabalho dos professores de língua das aldeias (SILVA; AMARAL; MAIA, 2014, p. 69-70).

Outro ponto positivo resultante das mudanças iniciadas nos anos 1970, em favor da causa indígena, diz respeito à política linguística guiada, segundo Maher (2006), por um modelo de educação conhecido como ‘Paradigma de Enriquecimento Cultural e Linguístico’ ou ‘Emancipatório’. Assim, tanto a língua portuguesa quanto a língua indígena devem ser ensinadas e aprendidas na escola, tendo em vista que ambas fazem parte da realidade de muitos povos, como o Parkatêjê.

As escolas indígenas tornaram-se, de modo geral, o principal *locus* para a implantação de políticas pró-línguas indígenas, nomeadamente em comunidades onde não mais há transmissão intergeracional. Os Parkatêjê, por exemplo, acreditam que este instrumento pode ajudá-los a assegurar seus conhecimentos para a posteridade, daí por que não abrem mão do E/A da língua indígena naquele espaço. Em Bom Jesus do Tocantins, existe um total de seis escolas indígenas localizadas na BR 222 que foram instituídas para atender os integrantes das 16 aldeias citadas no Quadro 1 desta Tese. A Figura 6 contém informações sobre cada uma dessas escolas, como nome, número de vagas disponíveis, matrículas realizadas e censo relativo ao ano de 2017. A Escola ‘Profa. Maria Sylvia dos Santos’ consta da Figura, mas funciona como sede.

indígenas; estabelece as condições para a regulamentação de escolas indígenas. Neste último caso, com especial atenção ao contexto sociocultural de cada povo.

Figura 6 - Escolas Indígenas situadas na BR 222

Consultar Escola

Utilize esta sessão para pesquisar e navegar em algumas informações das escolas.



- Consulta Parametrizada
- Acompanhamento Matrícula
- Consulta Endereço Escola
- Consulta Escolas de Tempo Integral
- Consulta Escolas Proj. Jovem de Futuro
- Consulta Parametrizada Turma/Professor

CONSULTA DAS MATRÍCULAS 2018

ANO LETIVO: 2018

URE: 04A URE - MARABÁ

Gestor: Sem Lotação

Endereço: R. FREI R. LAMBEZART, 2178 CEP: 68500000

Bairro: Telefone: Telefone: (94) 3324-1397 / (94) 3324-3777

MUNICÍPIO: BOM JESUS DO TOCANTINS

EM	EL	ESCOLA	VAGAS DISPONÍVEIS	TOTAL DE MATRÍCULAS	TOTAL CENSO 2017
		ANEXO JUKAPI KRIJOHERE	0	0	0
		EEEFM PROFA MARIA SYLVIA DOS SANTOS SEDE	190	434	430
		EE INDIGENA DE EFM TATAKT KYIKATEJE	633	303	322
		EE INDIGENA DE EIFM PEPTYKRE PARKATEJE	438	87	127
		EE INDIGENA EFM KATEKAPONOTI	619	51	78
		EE INDIGENA EFM ME AKRE KOYAKATI	559	103	0
		EE INDIGENA EIFM RONORE KAPERRE TEMEJAKREKATE AKRATIKATEJE	448	55	0
TOTAL DO MUNICÍPIO			2.887	1.033	957

Voltar

Imprimir

Fonte: Seduc (2018).

O que pode explicar o número elevado de escolas indígenas na TIMM para atender um reduzido número de alunos? Cohn (2014) esclarece que a EEI, além de ser uma política de Estado, é uma política indígena cuja difusão equipara-se ao direito à terra. Os motivos para a sua implantação podem ser explicados pela garantia de estudos desde os níveis básicos de ensino até o ensino superior, e também por se tratar de um importante instrumento para ações de revitalização linguística. Da mesma forma, as justificativas podem envolver outras questões que escapam ao escopo do presente trabalho, pois necessitam de cuidadosa investigação em nível geral e particular. É preciso entender, por exemplo: “que escola um outro povo indígena demanda, e por quê? E qual o regime de conhecimento - produção, geração e circulação de conhecimentos - em que ela incide, e como incide?” (COHN, 2014, p. 314). O fato é que a Escola Indígena produz

impactos econômicos - geração de renda e criação de postos de trabalho -, políticos - aspecto crucial da chefia e da liderança indígena atual, pautada na agenda dos direitos indígenas em nível nacional, debate sobre a representatividade em mecanismos de controle social, cargos no estado, - mas também culturais (COHN, 2014, p. 314).

No que concerne a ações de revitalização, fortalecimento e preservação de línguas indígenas, devo sublinhar, com base em D'Angelis (2014), a premente necessidade do envolvimento tanto de comunidades indígenas quanto de linguistas - e de estudiosos de outras áreas do conhecimento - com esta causa. Acrescento, ainda, que “a falta gritante de uma política educacional voltada à melhor capacitação dos professores indígenas e à implantação de verdadeiros programas de ensino bilíngue nas escolas indígenas está contribuindo para o desaparecimento das línguas” (D'ANGELIS, 2014, p. 104).

Além das questões apresentadas, há ainda outras justificativas para a crescente busca por investigações no campo linguístico, bem como por práticas pedagógicas coerentes com a diversidade indígena e eficientes aos seus objetivos enquanto integrantes de determinada comunidade. Passarei a discorrer acerca deste assunto depois de chamar a atenção para um ponto capital que foi fortalecido por Pimentel da Silva (2017) em sua experiência com os Karajá, habitantes da aldeia de Buridina, localizada no município de Aruanã, no Estado de Goiás:

[...] mais importante do que conhecer a realidade sociolinguística de um povo, sempre colocada na literatura como condição essencial para se começar um projeto de revitalização de línguas indígenas, é conhecer o sentimento desse povo com relação a essa demanda. O importante mesmo é prestar atenção ao fato de que questões relacionadas a políticas de vitalidade de língua e de cultura maternas não podem ser descontextualizadas das reivindicações dos principais interessados: o povo indígena, aqueles que podem indicar com conhecimento de causa as perdas culturais e linguísticas que atingem a sua sociedade. Partindo desse pensamento, a base de fundamentação do projeto é a própria cultura e a força da comunidade (PIMENTEL DA SILVA 2017, p. 234).

3.2 Em busca da preservação: o porquê da urgência e ações favoráveis às línguas indígenas

As reflexões sobre a manutenção e a perpetuação da diversidade linguística e cultural indígena que serão apresentadas nesta subseção partem do que é definido como um princípio básico constante na Constituição da UNESCO que visa

Contribuir para a paz e a segurança, promovendo a colaboração entre as nações através da educação, ciência e cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo Estado de direito e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são firmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (UNESCO, 2003, p. 5).

Com base neste artigo publicado pela UNESCO, Moore e Gabas Jr. (2006), Costa (2014), entre outros autores, avaliam a importância de pesquisas, projetos e ações em favor do fortalecimento de línguas indígenas relacionadas a três fatores. O primeiro fator refere-se a uma questão de direitos humanos, pois a perda de uma língua significa a morte de uma gama de conhecimentos linguísticos e culturais de um povo, portanto, de parte importante do legado histórico de um país e de uma comunidade específica.

Para Pimentel da Silva e Borges (2011), o desaparecimento de determinada língua significa a morte de aspectos culturais, de conhecimentos tradicionais, de sentimentos, de memórias, de uma concepção de mundo. Como escreve Amaral (2011, p. 15), “uma língua viva é prova cabal da existência de um povo”. Estas reflexões reafirmam e complementam o que dizem Moore e Gabas Jr. (2006) acerca da importância da preservação de línguas indígenas:

o conhecimento e a preservação das línguas indígenas brasileiras são de fundamental importância, pois possibilitam a apreensão do conhecimento tradicional dos povos indígenas sobre, entre outras coisas, sistemas nativos de classificação de espécies de animais; de reconhecimento de solos; de conhecimento da astronomia para plantio e coleta; de controle natural de pragas; de domesticação de animais e plantas; de uso de plantas medicinais e aromáticas (MOORE; GABAS JR., 2006, p. 438).

De acordo com Moore e Gabas Jr. (2006), entre as principais consequências da morte de uma língua encontra-se a perda da identidade do povo que um dia a falou. Essa perda está diretamente interligada à compreensão de suas peculiaridades culturais, espirituais e intelectuais. Por sua vez, o conjunto de percepções a que se referem os autores se torna possível por meio da linguagem, sendo verificada, “por exemplo, em orações, mitos, cerimônias, poesia, oratória, vocabulário técnico, estilos conversacionais [...], estilos de fala [...], humor, maneiras próprias de comunicação com crianças, termos próprios para hábitos, comportamentos, emoções etc.” (MOORE; GABAS JR., 2006, p. 438).

Em investigação sobre morte de línguas, Crystal (2000) explica que uma língua será avaliada como ‘morta’ se não houver mais falantes para utilizá-la. A mesma avaliação lhe será atribuída caso exista apenas um falante, em geral um idoso, e os membros da geração mais jovem não se interessarem em aprendê-la para interagir com este falante. Contudo, número elevado de falantes não significa dizer que uma língua não esteja ameaçada. Neste caso, uma avaliação mais segura deve ter em conta, segundo o autor, questões como a taxa de aquisição da língua pelas crianças como L1, a atitude dos integrantes da comunidade perante a sua

língua e o nível de pressão da língua da cultura dominante na comunidade. Critérios como estes foram examinados, anteriormente, quando investiguei o Parkatêjê com base nos princípios da UNESCO (2003).

O segundo fator apontado por Moore e Gabas Jr. (2006) e Costa (2014), mas também encontrado em Hinton (2011), afeta a própria teoria linguística, ciência que busca entender e dar a conhecer aos estudiosos dessa área a riqueza de probabilidades da linguagem humana, assim como os modelos cognitivos por meio dos quais tais probabilidades podem ser esclarecidas. Costa (2014) menciona o quanto a linguística diacrônica, os universais da linguagem, a tipologia linguística, a sociolinguística e a linguística cognitiva têm recebido contribuições de pesquisas que buscam investigar línguas ameaçadas.

De modo mais amplo, Hinton (2011) avalia que, no mundo, tanto a diversidade das espécies quanto a de sustentos do conhecimento estão ameaçadas. Para a autora, ao morrer uma língua, morre também tudo o que esteja relacionado aos seus falantes, como sistemas filosóficos, tradições literárias e musicais, sistemas de conhecimento ambiental, médicos, práticas culturais e habilidades artísticas.

O terceiro fator coaduna-se à acelerada perda de línguas que, por sua vez, está interligada à crescente invasão da língua nacional em territórios indígenas. Conforme Costa (2014),

no passo em que vamos, podemos perder uma língua a cada 10 dias em um futuro próximo. O falante de uma língua que deixa de ser funcional, em uma comunidade com menos de 10 falantes, sente-se isolado, raramente tendo a oportunidade de falar a sua língua nativa, o que o faz tornar-se quase invisível, circundado pelos falantes de outra língua, a língua dominante, que nem mesmo o reconhecem. Ele, rapidamente, esquece palavras, expressões idiomáticas e regras gramaticais, devido à falta de prática (COSTA, 2014, p. 136).

Apesar de, à primeira vista, o cenário das línguas indígenas brasileiras pareça ser um problema de difícil resolução, existem meios e métodos com os quais será possível implementar ações para resultados mais otimistas quanto ao destino dessas línguas. Alguns são investigados por Crystal (2000), Hinton (2011); outros, por Moore e Gabas Jr. (2006) e retomados por Moore (2011) e Costa (2014), entre outros estudiosos: (i) documentação; (ii) descrição; (iii) introdução da escrita; (iv) programas escolares; (v) alfabetização em língua indígena; (vi) ninhos de linguagem; (vii) programas infantis fora da escola; (viii) mestre-aprendiz; (ix) imersão.

Com base em Crystal (2000), entendo as quatro últimas ações mencionadas pelos autores (alfabetização em língua indígena; ninhos de linguagem; mestre-aprendiz; e imersão) como catalisadoras de um sentido mais amplo a ser atribuído ao ‘sistema educacional’. Sem desmerecer a importância da Escola Indígena no trabalho de preservação de línguas e culturas, é preciso reconhecer que a escola não é a única fonte de conhecimento. Assim, estes programas de revitalização podem funcionar como várias formas de atividades extracurriculares nas quais anciãos e jovens tenham as mesmas oportunidades de colaborar com a sua parcela de experiência no E/A de sua língua indígena.

Para Hinton (2011), caso o E/A de certa língua esteja restrito ao ambiente escolar, somente a cultura e os valores da escola serão aprendidos. Assim, “uma língua aprendida fora de seu contexto cultural tradicional não terá a capacidade de refletir a cultura tradicional” (HINTON, 2011, p. 9)³. Mesmo quando há um esforço para envolver a cultura e os valores tradicionais, a agenda da sala de aula acaba impondo a sua própria cultura aos alunos. Em situações nas quais a língua nativa é ensinada na sala de aula, a autora recomenda um E/A culturalmente apropriado e em contexto criativo, por meio do qual a cultura da sala de aula possa se adequar à cultura e aos valores indígenas, para que a estrutura tradicional seja respeitada.

Como é notório, há intervenções que funcionam para determinada comunidade, mas podem não dar certo para outras, haja vista o contexto de cada povo. Todavia, é preciso considerar que

o conhecimento, estando vinculado a uma prática e a uma cultura, tem um conteúdo ético próprio. Esse conteúdo assume diferentes formas em diferentes tipos de conhecimento, mas entre elas é possível a comunicabilidade e a permeabilidade, na medida em que todas as culturas aceitam um princípio de dignidade humana (SANTOS, 2000, p. 330).

O trabalho de **documentação** linguística é caracterizado por Leite e Franchetto (2006) e Costa (2014) como fundamental à expansão do conhecimento acerca da pluralidade de línguas e culturas indígenas existentes no País - cada uma das quais com o seu irrefutável valor científico - e à transmissão desse legado para uso de gerações futuras, que terão acesso às canções, às narrativas, às formas cerimoniais e a outros textos que mostram as diversas situações em que a língua é usada.

³ No original, “A language learned outside of its traditional cultural context will lack the ability to reflect traditional culture”.

A documentação é um dos fatores indispensáveis para a manutenção de uma língua, assim como a devida preservação do material documentado (CRYSTAL, 2000). Franchetto (2014) fornece uma visão geral sobre projetos de documentação linguística nas Américas financiados por programas internacionais como *Documentation of Endangered Languages* (DOBES⁴), *Endangered Languages Documentation Programme* (ELDP), *Documenting Endangered Languages* (DEL) e *Endangered Language Fund* (ELF) e sobre o desenvolvimento deste trabalho no Brasil.

Com o apoio do DOBES, segundo Franchetto (2014), foram documentados idiomas na América do Norte, América Central e na América do Sul no período de 2002 a 2012. O ELDP ofereceu suporte para a documentação linguística de 91 línguas também no mesmo período. O DEL auxiliou a documentação de 45 línguas na América do Norte, 23 na América Central e 21 na América do Sul, além de fornecer financiamento para arquivos, conferências e vídeos no período de 2005 a 2012. O EFL prestou apoio financeiro a, aproximadamente, 60 projetos de descrição linguística no período de 1996 a 2012.

Franchetto e Rice (2014) citam os referidos projetos como de importância ímpar para elevar o nível de conscientização acerca da necessidade de documentação de línguas ameaçadas. Em relação aos objetivos do DOBES na América do Sul, as autoras mencionam que este programa busca promover arquivamento, acesso, manutenção e preservação de línguas. Conforme suas palavras, visa

Garantir a disponibilidade dos recursos de pesquisadores e instituições nacionais e internacionais hospedados nos arquivos para as gerações futuras;
Reforçar o intercâmbio de dados entre os arquivos, criando mecanismos para facilitar acesso mútuo;
Fazer pesquisa tipológica e comparativa, a fim de abordar as questões de contato e genealogia entre as línguas sul-americanas;
Apoiar os povos nativos da América do Sul em sua luta pela manutenção e revitalização linguística e cultural (FRANCHETTO, 2014, p. 255)⁵.

No que concerne à documentação de línguas ameaçadas no Brasil, Moore (2011) sublinha o apoio de programas internacionais como o DOBES e o ELDP. O primeiro financiou a documentação das línguas Kuikúro, Trumái, Awetí, Kaxuyána, Bakairí, Mawé e

⁴ Do alemão: DOKumentation BEdrohter Sprachen (DOBES).

⁵ No original: “to guarantee the availability of the resources from national and international researchers and institutions hosted in the archives to future generations; to bolster data exchange among the archives, creating mechanisms to facilitate mutual access; to do typological and comparative research in order to address contact and genealogical relations among South American languages; to support South American native people in their struggle for language and culture maintenance and revitalization”.

Kaxinawá; e o segundo, das línguas Puruborá, Sakurabiát, Ayuru, Slamã, Xipáya, Apurinã, Ofayé, Kaduvéu, Káro, Enawené-Nawé, Wanáno e Waikhána (Piratapúya). A descrição da língua Waikhána, segundo o autor, recebeu apoio da Fundação Nacional para Ciência dos EUA.

Na avaliação de Moore (2011) e Franchetto (2014), o DOBES representa um importante passo para o trabalho de criação de arquivos digitais para documentar línguas indígenas ameaçadas no Brasil e incentivar a participação de comunidades indígenas no processo de proteção da diversidade linguística do País. Neste contexto, os autores destacam, no Rio de Janeiro, o Programa Brasileiro de Documentação de Línguas Indígenas (ProDoclin) da Funai-Museu do Índio e, em Belém, o Museu Paraense Emílio Goeldi, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Na mesma direção, Moore (2011) cita o trabalho do Instituto Nacional da Diversidade Linguística (IPHAN), que consiste no planejamento de um Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL).

O trabalho de documentação em parceria com a comunidade deve ser entendido como estratégia produtiva para incentivar a formação de pesquisadores indígenas. O linguista pode organizar um grupo de determinada comunidade interessado nesse tipo de aprendizagem e prepará-lo para documentar, por exemplo, a confecção de um objeto da cultura material, as etapas necessárias ao preparo de alguma comida tradicional, as histórias narradas por um caçador, as festas tradicionais, as músicas etc. Este patrimônio imaterial será profícuo não somente no sentido de compor valioso acervo para pesquisas sobre a língua, mas também para a elaboração de materiais com fins pedagógicos, pois, conforme Pimentel da Silva (2017), a língua revela-se quando o indígena aprende o nome de um animal, de uma peça de artesanato, de uma pessoa; quando ele volta a compreender as relações parentais; quando aprende a agradecer, a cumprimentar, a cantar nesta língua.

Crystal (2000) fala sobre a importância de um trabalho de revitalização que promova a divulgação de comunidades ameaçadas em contextos mais amplos. A mídia impressa ou eletrônica é citada pelo autor como uma das possíveis oportunidades para investir no aumento gradativo do prestígio de uma língua entre os seus falantes. Como “as pessoas não podem revitalizar tudo de uma só vez” (CRYSTAL 2000, p. 131)⁶, é necessário averiguar o ambiente contextual e escutar a comunidade, a fim de decidir os modelos de revitalização mais adequados para cada situação linguística.

⁶ No original: “after all, people cannot revitalize everything at once”.

Ainda sobre o mesmo assunto, cito o projeto que deu origem ao livro *Me ikwỳ tekjê ri*, aludido na seção anterior. Consoante Silva, Ferreira-Silva e Silva (2017), jovens integrantes da Comunidade Parkatêjê participaram de quatro oficinas durante as quais receberam orientações de duas linguistas da UFPA, de um antropólogo e de um fotógrafo designer. Com o apoio desses profissionais e a colaboração dos anciãos da aldeia, conseguiram registrar a história de seu povo, a partir da visão de seu chefe tradicional, desde a época em que viviam “na mata”, como eles costumam falar. Esta oportunidade, além de lhes permitir somar conhecimentos, contribuiu para valorizar e divulgar a sua língua e a sua cultura, antes restrita aos habitantes mais velhos da TIMM. Na avaliação das autoras,

a experiência com os Parkatêjê é digna de reconhecimento por tê-los feito acreditar em sua capacidade de produzir conhecimento e de desenvolver atitudes autônomas. O projeto envolveu-os em aprendizagens significativas de diversas ordens, e despertou interesse, na equipe de produção, para futuras pesquisas sobre outros aspectos de sua tradição. A obra “feita por suas mãos” representa material importante para fins pedagógicos e poderá ser utilizada em situações de educação intercultural (SILVA; FERREIRA-SILVA; SILVA, 2017, p. 822).

Outro exemplo de documentação linguística e cultural com resultados bastante positivos é encontrado em Franchetto (2007). A autora registra a sua experiência com os Kuikuro, indígenas de língua Karib do Alto Xingu, Estado do Mato Grosso. Nesse caso, o interesse desse povo por um projeto de sua própria autoria surgiu de uma curiosidade para manusear novas tecnologias (vídeos e computadores) quando contribuíram em Projeto de Documentação Linguística - em sua língua, *tisakisü ongitegoho*, ‘feito para guardar nossas palavras/nossa língua’ - coordenado, no período de 2001 a 2006, pela Profa. Dra. Bruna Franchetto, da UFRJ.

A curiosidade dos Kuikuro para aprender a lidar com uma câmara de vídeo, segundo Franchetto (2007), transformou-se em forte desejo de aprofundar ainda mais este conhecimento, como relata um dos vídeo-makers Kuikuro: “desde pequeno seguia os brancos da televisão que vinham aqui, não conseguia tirar os olhos deles e do que eles faziam e depois me perguntava como é que apareciam os filmes na televisão, nas fitas; falei para mim mesmo ‘eu quero aprender isso’” (FRANCHETTO, 2007, p. 25). A partir de 2003, eles iniciaram um projeto multimídia por meio do qual passaram a documentar seus rituais, narrativas, músicas, depoimentos de cantores e xamãs, entre outros aspectos culturais. Com o passar do tempo, os Kuikuro conseguiram também produzir vídeos e buscar mais conhecimentos nessa área.

Os jovens cinegrafistas Kuikuro já produziram dois vídeos muito falados e premiados: *Ngune Elü* (“O dia em que a Lua menstruou”) e *Imbe Gikegü* (“Cheiro de Pequi”), agora em DVD com legendas em português, italiano, inglês, espanhol e francês. Os jovens cinegrafistas Kuikuro estão agora finalizando sua formação em edição e produzem, incansavelmente, materiais para novos vídeos, mostras e exposições. Filmaram “*Kakisü ügühütu* - Documentando a língua”, “*Kahehijü ügühütu* - O costume da câmara”, e ‘Os Kuikuro se apresentam’ (FRANCHETTO, 2007, p. 28).

Além da documentação linguística, Moore e Gabas Jr. (2006), Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008) e Costa (2014) discorrem também sobre o trabalho de **descrição**. Esta ação, se cuidadosamente elaborada mediante informações dos falantes de determinada língua, beneficia, em primeiro lugar, a ciência linguística, por ser de cunho científico.

Costa (2014) ressalta a importância da descrição na sistematização da escrita de uma língua e, posteriormente, na preparação de materiais pedagógicos, como dicionários, gramáticas, livros didáticos, textos míticos e procedurais, coletâneas de cantigas, entre outros, no processo de revitalização de línguas e nas atividades da Escola Indígena com fim semelhante. Costa (2014) informa que uma tarefa dessa natureza exige antecipado conhecimento da língua com a qual o pesquisador ou o professor esteja trabalhando.

Estou de acordo com Costa (2014), pois o material pedagógico que é alvo da presente pesquisa não seria levado a efeito caso os estudos sobre a língua Parkatêjê que o precederam não tivessem sido realizados. O material investigado e organizado no passado se constitui, portanto, em inestimável apoio no processo de estruturação adequada de conteúdos e de preparação de atividades pertinentes a cada unidade pensada para ensinar e aprender esta língua. No caso em questão, não posso deixar de comentar que as contribuições de estudiosos de outras áreas do conhecimento com os quais a linguística aplicada tem dialogado se fizeram imprescindíveis, como a de E/A de línguas e a de educação indígena, principalmente.

Quanto à **introdução escrita** de uma língua indígena, algumas ponderações devem ser consideradas, tratando-se de sociedades de tradição oral. Mas, não será demais lembrar que a decisão por inseri-la ou não na escola é específica a cada povo. A introdução do E/A da escrita pode motivar opiniões divergentes, razão pela qual precisa ser cuidadosamente avaliada. De um lado, é possível que seja interpretada como uma imposição da cultura ocidental aos indígenas que pode resultar na desvalorização da tradição oral. De outro lado, sem a modalidade escrita, línguas indígenas podem permanecer em posição de pouco prestígio e perder a oportunidade de fazer frente a certos campos de domínio da língua nacional.

Crystal (2000, p. 138) considera que “uma língua ameaçada progredirá se seus falantes puderem escrever a sua língua”⁷. O autor prevê um futuro muito mais seguro para línguas que não são mais transmitidas às crianças em locais onde a modalidade escrita foi introduzida, contudo chama a atenção para o fato de que a escrita em si não é garantia de sobrevivência linguística.

Lucy Seki, uma das pioneiras na área de linguística indígena no Brasil, especialmente em pesquisa sobre os Kamaiurá, falantes da língua tupi-guarani do Alto Xingu, avalia o E/A da modalidade escrita de línguas de forma positiva. Com base em sua experiência acadêmica, define uma educação escolar nas escolas indígenas a favor da sobrevivência plena das línguas indígenas como segue:

É preciso ter material escrito em língua indígena. Nos cursos nos quais participei, tentamos fazer materiais de ciências, de geografia, de história. Realizamos oficinas em Brasília para trabalhar conceitos como átomo, micróbio, para eles pensarem como seria na língua deles. É um esforço que se limita às aulas ou na hora de estudar. Foram incentivados a fazer poesias e saíram coisas lindas, mas são usos ainda muito limitados (SEKI, 2017, p. 19).

Em Silva (2014), chamo a atenção para o fato de que a introdução desta modalidade da língua Parkatêjê na escola não deve ser entendida como primazia à transmissão de conhecimentos com base na tradição indígena. No passado, quando não conheciam a escrita gráfica, esse trabalho era feito por meio da fala que, para estas sociedades, era interpretada como um instrumento de preservação de uma rica herança cultural.

Costa (2014, p. 138-139) parece concordar com a asserção de Silva (2014) ao dizer “não acredito que a escrita deva ser evitada. Ela apenas não é prioridade, pois tanto na transmissão da cultura quanto da língua deve-se dar mais importância à oralidade”. Concepção semelhante é, também, encontrada em Ladeira (2014, p. 449-450), para quem “a escrita na língua indígena pode vir a cumprir outras funções, mas está longe de garantir *per se* a continuidade de sua existência”. Mais que isso, a língua precisa de comunidades comprometidas em mantê-la para ser salva da extinção (CRYSTAL, 2000).

Da mesma forma, materiais pedagógicos em escolas onde não há profissionais qualificados para utilizá-los não podem contribuir com a sobrevivência de uma língua. Em entrevista à Tokarnia (2016), Suelly Cabral, professora da Universidade de Brasília (UnB), emitiu sua opinião sobre este assunto:

⁷ No original: “An endangered language will progress if its speakers can write their language down”.

Material didático somente não adianta. Os professores têm que ter formação adequada para usar esses materiais. Uma escola pode ter muitos materiais para ensino da língua nas escolas indígenas, mas se não tiver treinamento, se os professores não souberem como fazer, não adianta ter material, que não vai servir para a educação indígena (CABRAL, 2016, informação verbal).

Crystal (2000) também cita a ausência da formação de professores como um fator de extrema preocupação para grande parte das línguas ameaçadas. Sugere, todavia, que os professores de língua indígena sejam integrantes da própria comunidade, em especial, falantes fluentes, que poderão ajudar na preparação de novos falantes, não exatamente na escola. De preferência, que este seja um trabalho antecedido de ações desenvolvidas por equipe formada por pessoas com habilidades específicas (falantes com conhecimento especializado, professores, linguistas etc.) para planejá-las e gerenciá-las.

No que concerne aos **programas escolares**, Hinton (2011) distingue três modelos principais, a saber, ensino de língua ameaçada como disciplina; educação bilíngue; e programas de imersão. O primeiro modelo requer da escola a manutenção de uma agenda obrigatória para o E/A diário da língua ameaçada, pelo menos durante um tempo de uma hora, a fim de que os alunos desenvolvam entusiasmo para interagir por meio dessa língua. O segundo modelo pode ser aplicado em escolas onde a língua ainda é falada pelas crianças, pois parte da instrução é facilitada na língua minoritária e outra parte na língua majoritária. O terceiro modelo requer imersão total, pois a instrução é feita, exclusivamente, na língua ameaçada, a fim de fomentar o desenvolvimento de uma nova geração de falantes fluentes nessa língua.

Em relação à **alfabetização em língua indígena**, Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008) a destacam entre os demais como o método que necessita de antecipada pesquisa científica, principalmente em relação aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua. Moore e Gabas Jr. (2006) apontam como consequências desta ação a crescente valorização da língua pela geração mais jovem e o envolvimento das crianças em sua aquisição; além disso, mencionam como benefícios a possibilidade da “criação de um mecanismo de documentação da cultura tradicional, por parte da própria comunidade, através da escrita” (MOORE; GABAS JR., 2006, p. 440).

Ainda em referência à alfabetização, momento em que a escrita da língua é apresentada à criança na escola, cabe-me mencionar a Lei 11.274/2006, estabelecida pelo MEC, que instituiu o Ensino Fundamental das escolas brasileiras para um período de tempo de nove anos, com idade inicial aos seis anos de idade (BRASIL, 2006). Consoante

orientações gerais do Ministério, é nesse período da vida que a criança intensifica sua relação com o mundo exterior. O processo de alfabetização está entre as principais aprendizagens próprias da referida fase, as quais são realizadas principalmente por meio de brincadeiras envolvendo a oralidade.

Ao pesquisar sociedades de tradição oral em situação de ensino escolar, Haveloc (1995) já preconizava que o aprendizado da leitura e da escrita se fará proficiente se ocorrer em momento posterior ao convívio da criança com o seu legado oral, o que pode ser feito com um currículo em que lhe seja dada a oportunidade de contato com canções, danças ou outras brincadeiras da infância.

Ao que parece, a ideia de inserir a pujança da oralidade no ensino de línguas não é novidade, e deveria ser alvo de maior atenção quando o assunto diz respeito às sociedades indígenas, mas nem sempre isso ocorre. Na Escola Parkatêjê, por exemplo,

os conhecimentos científicos ocidentais são priorizados, permanecendo suas tradições culturais em segundo plano. Ademais, nesse contexto, existe demasiada preocupação com o ensino da modalidade escrita da língua indígena. E, quando a oralidade é ensinada, não tarda para que seja cotejada com a escrita (SILVA, 2014, p. 127).

Por se tratar de uma Escola Indígena, Silva (2014) acredita que os anciãos da aldeia Parkatêjê possam colaborar com o seu conhecimento em atividades de alfabetização, particularmente no ensino da oralidade da língua. Talvez, assim, as crianças se deixem envolver ainda mais com as suas tradições culturais naquele espaço de E/A onde a cultura indígena também deve se fazer presente. Isso, decerto, será uma forma de contribuir para o fortalecimento de sua identidade étnica.

O conhecimento dos anciãos das aldeias é também requerido em ações como os chamados **ninhos de linguagem**, que se fundam na (re)aprendizagem de línguas em situação de ameaça, tal como hoje se encontra a Parkatêjê. Neste caso, as crianças são confiadas pelos pais - posto que eles não mais falem a sua língua tradicional - a seus avós a fim de aprenderem a falar sua “língua avoterna”, tomando emprestada a expressão utilizada por Costa (2014).

Ao se referirem aos ninhos de linguagem, Moore e Gabas Jr. (2006) e Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008) destacam as crianças e a capacidade de elas adquirirem uma língua sem que, para isso, precisem despender muito esforço. No caso das línguas indígenas, e consoante o método em questão, as crianças precisam conviver com seus avós grande parte do dia, para

se comunicarem tão somente por meio de sua língua indígena. Elas retomarão, deste modo, a experiência de um tempo passado, quando os conhecimentos eram transmitidos com o auxílio da oralidade e dos exemplos das gerações mais velhas.

Uma experiência bem-sucedida com ninhos de linguagem é registrada por Nascimento, Maia e Whan (2017). Os autores relatam um programa de revitalização desenvolvido na Nova Zelândia concebido para o Māori, uma língua em vias de extinção que foi recuperada por iniciativa dos próprios Māori. Desejosos de reafirmar a sua identidade étnico-cultural e linguística diante dos impactos sofridos por longos anos de colonização britânica este povo iniciou um movimento para salvar a sua língua. Medidas legislativas e políticas resultantes desse período elevaram o Māori ao *status* de língua oficial da Nova Zelândia por meio de Decreto emitido em 1987. Atualmente, há mais de 460 ‘ninhos de linguagem’ para atender mais de 9.000 crianças na Nova Zelândia. “As crianças são totalmente imersas em *Te Reo Māori* [‘ninho de língua’] e em sua *tikanga* (‘cultura’), desde o nascimento até a idade de seis anos, quando já podem entrar na escola primária” (NASCIMENTO; MAIA; WHAN, 2017, p. 370, acréscimo nosso).

A iniciativa de revitalização observada na Nova Zelândia tornou-se exemplo de revitalização linguística e cultural a ser seguido em todo o mundo. No Brasil, Nascimento, Maia e Whan (2017, p. 375) citam um projeto “inédito no cenário educacional brasileiro sob a forma de um programa de imersão linguística e cultural para crianças Kaingang” de 1 a 6 anos de idade que vivem na Terra Indígena Nonoai, localizada no norte do Estado do Rio Grande do Sul, que busca um diálogo intercultural entre este povo e o povo Māori.

Embora estejam entre os cinco povos indígenas mais populosos do País, os Kaingang vivem em grupos bastante reduzidos nos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e parte do estado de São Paulo, de acordo com Nascimento (2013). A sua situação sociolinguística evidencia, de um lado, uma língua ainda presente entre as crianças em determinado grupo; de outro lado, uma língua não mais transmitida de uma geração a outra, e os habitantes da Terra Indígena Nonoai se enquadram neste último caso. De modo mais específico, *Kanhgán vî jagfe*, como é denominado o referido projeto de imersão linguística e cultural, visa “promover a retomada da língua e reforçar a sua transmissão intergeracional, desde cedo, na primeira infância, fase em que as crianças estão adquirindo as línguas de forma orgânica, intuitiva e natural” (NASCIMENTO; MAIA; WHAN, 2017, p. 375).

Ainda em referência às crianças, Hinton (2011) cita os **programas infantis fora da escola** ao se reportar aos métodos de revitalização linguística. Nos EUA, por exemplo,

existem os “programas de verão para crianças”, alguns dos quais estão interligados às escolas ou são desenvolvidos de forma independente pelas comunidades de falantes de língua de imigrantes, em maior escala, ou de línguas indígenas, em menor escala. O tempo de duração desses programas é de dois a três meses, em geral no período de férias, e o objetivo é desenvolver habilidades na língua-alvo (L-alvo).

De acordo com Moore e Gabas Jr. (2006), Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008) e Costa (2014), o método **falante-aprendiz**, ou **mestre-aprendiz** segundo o denominam, requer o auxílio de um fluente em sua língua tradicional, ou seja, um bilíngue ativo, não necessariamente um dos anciãos, mesmo que o falante não tenha conhecimento técnico sobre a língua. O mestre-aprendiz ou falante-aprendiz assumirá a responsabilidade de repassar seus conhecimentos sobre a língua para um membro de sua aldeia que demonstre interesse em aprendê-la.

Por fim, a **imersão**, um método que solicita a colaboração de todos os integrantes da comunidade indígena onde será aplicado, sejam eles falantes ou não da língua tradicional. Um bom resultado demandará acordo interno, pois “durante certo período a comunidade ou uma parte da comunidade fala somente na língua e os não falantes têm que adquirir um mínimo da língua para se comunicar” (MOORE; GALUCIO; GABAS JR., 2008, p. 41). Assim, haverá a possibilidade de assegurar a natural utilização da língua em contextos como festas, época de plantação, período de colheita, ambiente familiar, entre outros, por considerável período de tempo. No ambiente familiar, por exemplo, se os pais se dedicarem a usar com frequência a língua ameaçada ao interagirem com seus filhos, as crianças passarão a adquirir, naturalmente, essa língua como a principal (HINTON, 2011).

Moore e Gabas Jr. (2006) informam que a imersão é um método que demanda cursos voltados ao E/A da língua às crianças, aos adolescentes e aos adultos da comunidade, a serem ministrados pelos próprios falantes, com a colaboração de linguistas.

Segundo Hinton (2011), programas de imersão bem-sucedidos contam, em geral, com a participação de familiares. Os pais são incentivados a aprender a língua, a trabalhar como voluntários em sala de aula e a reforçar em casa o conhecimento adquirido na escola. Quanto à colaboração da família em programas de revitalização linguística, a autora comenta: “Quando um programa de revitalização resulta em uma grande e crescente porcentagem de famílias usando a sua língua ancestral como língua materna, para que as crianças a aprendam

como primeira língua, é hora de comemorar e tirá-la da lista de “ameaçadas”⁸ (HINTON, 2011, p. 12-13).

Na opinião de Hinton (2011), programas de revitalização linguística devem apresentar como características principais: persistência, sustentabilidade e honestidade. A persistência é no sentido de buscar um consenso entre os integrantes da comunidade, para inserir alguns falantes no quadro docente da escola onde a língua ameaçada está sendo ensinada. A sustentabilidade diz respeito à criação de novas maneiras de manter os programas de revitalização ou de criar condições para o desenvolvimento de outros, a fim de atender às novas demandas da comunidade. A honestidade refere-se ao reconhecer se as ações de revitalização estão, de fato, funcionando ou se há necessidade de melhorias quanto ao E/A, ao desenvolvimento de materiais pedagógicos, entre outras questões relacionadas ao programa.

Para concluir, reitero que os meios e métodos aqui comentados revelam-se úteis de alguma forma a projetos de fortalecimento/preservação de línguas indígenas, sobretudo em comunidades onde a língua portuguesa exerça domínio. Ainda que possam ser concretizados fora dos muros da escola, tendem a convergir para este ambiente de ensino, cujas orientações pedagógicas se configuram cada vez mais promissoras para esse fim. Isso se tornou possível não faz muito tempo, motivo pelo qual ainda demande reflexões que levem em conta os objetivos, as experiências e as necessidades de cada povo indígena, conforme esclareço na subseção seguinte.

3.3 De escola para indígena a Escola Indígena

As primeiras informações acerca de políticas educacionais no Brasil datam do século XVI, um assunto que se confunde com a história da colonização deste país. Entre os objetivos dos missionários religiosos⁹, - naquela época os principais responsáveis pela difusão da fé católica - o destaque era dado à integração de seus primeiros habitantes à comunhão nacional. Iniciava-se, assim, segundo Ferreira (2001), o período mais extenso do ensino escolar que se prolongou até o século XX fundamentado em paradigmas educacionais pautados por um caráter pouco favorável às línguas indígenas brasileiras, pois a ênfase era a imposição de um

⁸ No original: “When a revitalization program results in a large and growing percentage of families using their ancestral language as their home language, so that children are learning it as their first language, then it is time to celebrate and take it off the “endangered” list”.

⁹ Inicialmente, a educação oferecida aos indígenas esteve sob a responsabilidade dos missionários jesuítas, salesianos e capuchinhos, mas principalmente dos primeiros até a sua expulsão do País em 1759 (MELIÀ, 1979).

ensino monolíngue em português e o incentivo ao abandono de línguas, crenças e culturas indígenas.

Em termos de modelos pedagógicos, a Educação Escolar (para) Indígena pode ser subdividida em dois paradigmas: assimilacionista e emancipatório (FERREIRA, 2001; MAHER, 2006; MILHOMEM, 2008; FREIRE, 2014). O primeiro modelo abrange a escola missionária e a escola civilizadora, duas fases da política monolíngua vivenciada no Brasil; o segundo, também oriundo de uma política de línguas, tornou-se reconhecido com a Constituição de 1988. Tais modelos estão intrinsecamente relacionados a quatro fases da história do ensino escolar no País, conforme evidenciam Ferreira (2001) e Milhomem (2008)¹⁰. Em linhas gerais,

A primeira [fase] situa-se à época do Brasil colônia, quando a escolarização do índio esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas [...]. A criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) serve de marco para a segunda fase [...]. A terceira fase começa no final dos anos 70, ainda durante o período militar, quando começaram a surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena [...]. Paralelamente, [...] o movimento indígena começou a se organizar, dando origem à quarta fase da História da Educação Indígena (MILHOMEM, 2008, p. 96, acréscimo nosso).

Na primeira, a fase da escola do ‘monolíngüismo civilizador’, conforme sublinha Freire (2014), duas línguas gerais¹¹ sobressaíram na comunicação entre os europeus e os indígenas e deram origem à portugalização. O objetivo final era “a assimilação linguística coercitiva mediante a imposição da língua europeia” (FREIRE, 2014, p. 384).

O ensino escolar respaldou-se, então, pelo Paradigma Assimilacionista de Submersão (cultural e linguística) que predominou até o final dos anos 1970 promovendo a “‘domesticação’ dos povos indígenas” (GRUPIONI, 2006, p. 43). De acordo com Maher (2006), esse modelo de educação abrange uma época em que o desvalor às crenças, aos costumes e às línguas indígenas fez-se o mote dos europeus colonizadores.

Os missionários almejavam educar o índio, levando-o a assimilar comportamentos outros entendidos como imprescindíveis a sua inserção no mundo “civilizado”. Assim, as populações indígenas “*sem fé, nem lei, nem rei* deveriam passar a ter só uma fé, só *uma* lei e só *um* rei” e habitar um país que missionários religiosos, sob o comando da Coroa,

¹⁰ Acerca das quatro fases às quais me refiro, esclareço que abordagens semelhantes são também apresentadas por autores como Costa (2005) e Silva (2014). Em Silva (2014), descrevi as etapas vivenciadas pela EEI ao lado de uma abordagem histórica sobre o desenvolvimento da Linguística Indígena no Brasil.

¹¹ O autor se reporta à língua geral paulista e à língua geral da Amazônia.

pretendiam transformar em linguisticamente homogêneo (LEITE; FRANCHETTO, 2006, p. 25, destaque do original).

A criança indígena era compulsoriamente separada de seus pais e de seu povo para viver em internatos, onde recebia orientações conforme os moldes culturais da civilização cristã, pois era preciso “aprender a ser gente” (MAHER, 2006, p. 20), como então desrespeitosamente se pensava. Ademais, havia investimento na capacitação profissional de índios com o intuito de fazê-los mão de obra barata para atender a população não indígena (FERREIRA, 2001).

Com a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus em 1759 (MELIÀ, 1979), os salesianos tomaram o comando dos trabalhos, que permaneceram sob o enfoque da assimilação indígena, mas ditaram mudanças sociais e espaciais na organização. Dessa forma, “os índios tiveram que habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmo e ao mundo” (FERREIRA, 2001, p. 73). Em consequência, muitos povos sofreram desestruturação em sua cosmologia, gradativamente substituída pela moral católica; em suas lideranças, cujo poder de decisão se esvaziou; em sua língua, que passou a ser substituída por outra; em sua população, tendo em vista a situação de extermínio em razão da intensificação do contato. Em síntese, as ações deste momento levaram a um deslocamento linguístico, social e cultural.

O fracasso do primeiro modelo foi atribuído à desmedida dificuldade para alfabetizar a criança indígena em uma língua que lhe era desconhecida. Nos idos de 1910, a educação para índios passou, então, a experimentar um segundo modelo pedagógico denominado de Transição, o qual, segundo Freire (2014), distinguia o “índio civilizado”. Era, na verdade, uma proposta de bilinguismo subtrativo, pois resultava na supressão da língua indígena do repertório da criança. Neste modelo,

depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares (MAHER, 2006, p. 21).

Ao contrário do que ocorria no primeiro modelo pedagógico, a criança indígena permanecia no convívio familiar. Segundo Maher (2006), em vez de encaminhá-la a internatos, implantava-se uma escola na aldeia com instrução ministrada em língua indígena

nas séries iniciais, a mesma língua que servia como recurso facilitador do processo E/A da língua do dominador. Em síntese, a escola pensada para o indígena tinha como instrumentos de base o aldeamento, a catequese e a educação, os quais, em conjunto, reforçavam a antiga política assimilacionista.

Acerca dessa fase, Freire (2014) menciona que o País vivenciou a escola do bilinguismo civilizador, na qual as línguas indígenas foram utilizadas em detrimento próprio ao servirem de instrumento facilitador do processo de aquisição da língua oficial, o que era feito de modo indiferente às culturas nativas.

A criação do SPI, no ano de 1910, demarca a segunda fase, e é apontada como divisa entre o primeiro e o segundo modelo de educação. A reformulação da política indigenista pelo Estado teve como base os princípios positivistas¹² em voga no começo do século XX, conforme registra Ferreira (2001). Em busca de uma política menos desumana, a sociedade indígena difundiu a preocupação com suas línguas e suas culturas. Se, por um lado, menos atenção foi destinada ao ensino religioso nas escolas; por outro lado, ênfase maior foi atribuída ao trabalho agrícola e doméstico. Esse modo de proceder significa dizer, para a autora, que o fim permaneceu o mesmo, ou seja, o objetivo final continuou a ser a incorporação do indígena à sociedade nacional.

Diante do crescente desinteresse pelo ensino na escola por parte dos indígenas, a política educacional do SPI sofreu reestruturação em 1953, ano em que as escolas passaram a ser construídas no formato de casas indígenas, e denominadas “casa do índio”. Para Ferreira (2001), significava uma tentativa de torná-las mais atraentes. Ainda não havia, nessa fase, preocupação do Estado no sentido de garantir uma educação por meio da qual os povos indígenas tivessem as suas peculiaridades atendidas, porquanto “escolas diferentes eram criadas para grupos mais ou menos aculturados” (FERREIRA, 2001, p. 75). Uma das justificativas alegadas pelas autoridades para não investir em ensino bilíngue atrelava-se ao fato de haver poucos índios interessados em ingressar na escola. Sendo assim, o português permanecia como língua de instrução.

Com a substituição do SPI pela Funai no ano de 1967, a proposta de um ensino bilíngue pareceu (apenas pareceu!) tomar força em respeito às sociedades indígenas. Após a promulgação do Estatuto do Índio, o ensino de línguas indígenas nas escolas tornou-se obrigatório e levou a Funai a investir em projetos de capacitação para indígenas, a fim de que

¹² Segundo Melo (2011), os positivistas almejavam transformar a República em governo onde imperam “ordem e progresso”. Alguns instrumentos eram utilizados em suas propostas, como a palavra escrita, as assembleias e as escolas.

assumissem as atividades referentes às escolas implantadas em cada comunidade, conforme Ferreira (2001).

Todavia, essa mesma lei que reza obrigatoriedade do ensino bilíngue se contradiz (mais uma vez) em outro momento, ao revelar uma estratégia quase nada divergente do que propunham os missionários evangélicos ao preconizar em seu Artigo 50: “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973).

Em busca de assegurar os seus objetivos, a Funai recorreu ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL) - atualmente, denominado *International Institute of Linguistics* - dadas a ausência de programas e profissionais capacitados e a diversidade linguístico-cultural que havia no País. Entre as razões para que a Funai adotasse o modelo do SIL após convênio celebrado na década de 1970, Ferreira (2001, p. 77) cita que “o modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas”. Em vista disso, o ensino de línguas indígenas restringiu-se à descrição de línguas e à posterior elaboração da escrita dessas línguas, em especial à tradução e à leitura de lições evangélicas.

O SIL mantém, até os dias atuais, o mesmo modelo de trabalho descrito por Ferreira (2001). No Brasil, os supostos objetivos de seus integrantes para difundir a *Bíblia* projetando-se como linguistas foram colocados em prática desde a sua chegada. Uma digressão histórica sobre o SIL no Brasil pode esclarecer suas estratégias e ações.

O SIL foi fundado no ano de 1936 pelo missionário William Cameroun Townsend, no México, que contou com o apoio político do então presidente Lázaro Cárdenas (STOLL, 1981). Segundo Barros (2004), antes de criar o SIL, Townsend havia se dedicado, ao longo dos anos 1917 a 1931, em diversas atividades na América Central, como pregador e vendedor da *Bíblia* em espanhol e como missionário-tradutor entre o povo Cachiquel na Guatemala, pela *Central American Mission* (CAM). Após desvincular-se da CAM, criou o *Camp Wycliffe*, em meados do ano de 1934, o primeiro treinamento em Arkansas, nos EUA, com vistas à preparação de missionários para o trabalho de tradução da *Bíblia* para línguas minoritárias, bem como para a alfabetização dos falantes dessas línguas (STOLL, 1981).

Pelo menos três cursos em linguística e de treinamento para sobrevivência eram necessários aos missionários do SIL antes de partirem para o trabalho de campo. Após

tomarem conhecimento de suas atribuições, eles se dirigiam ao campo e, de início, coletavam dados etnográficos e etnolinguísticos junto aos jovens selecionados como informantes sobre a língua e a organização cultural do povo a ser investigado, conforme Hvalkof e Aaby (1981). Os informantes recebiam pagamento para ficar à disposição dos agentes durante o período necessário à conclusão dos projetos de tradução.

Hvalkof e Aaby (1981) acrescentam que a aproximação entre os missionários e os jovens colaboradores resultava na conversão destes últimos, que também se tornavam professores bilíngues. De volta à vivência com a sua comunidade, tais jovens professores passavam a difundir os materiais produzidos pelo SIL em campanhas de alfabetização e de conversão religiosa.

Barros (2004) informa que Townsend conseguiu levar o seu primeiro grupo de alunos para o México no ano de 1935, após Lázaro Cárdenas vencer a eleição para presidente. A amizade estabelecida entre ambos, que era mantida também por questões de conveniência política, contribuiu positivamente para a expansão do SIL, assim como para que Cárdenas assegurasse o apoio político de Townsend nos EUA, onde a Igreja Católica desenvolvia um movimento contrário ao seu governo.

Várias são as instituições às quais o SIL está interligado. Barros (2004) cita, por exemplo, a *Jungle Aviation and Radio Service* (JAARS), da qual o SIL obtém apoio tecnológico, e a *Wycliffe Bible Translators* (WBT), responsável pela difusão do trabalho de conversão do público evangélico, pela convocação de integrantes e pela aquisição de recursos tanto para a JAARS quanto para o SIL. Sobre a tarefa de evangelização dos povos étnicos, a autora esclarece:

Apesar de a WBT possuir a identidade religiosa, o trabalho de conversão nos grupos étnicos é tarefa do SIL. Todo trabalho da JAARS ou da WBT se dirige para apoiar o membro do SIL, no trabalho de conversão. Contudo, nos países onde atua, o SIL não é conhecido pelo seu trabalho de evangelização, mas sim pelos seus trabalhos em linguística sobre línguas ágrafas e pelos projetos de educação bilíngue. Em vários países da América Latina, eles atuam na área da educação indígena oficial (BARROS, 2004, p. 49).

Os integrantes do grupo de Townsend obtiveram consentimento para acessar as áreas indígenas, no México, como linguistas, uma identidade acadêmica que favoreceu o trabalho de tradução da *Bíblia* desenvolvido por esse grupo e disfarçou a sua outra identidade, a de missionários, que não era legitimada no país. Para Barros (2004), o fato de a Linguística, como disciplina, ter se tornado imprescindível à área de Educação Indígena no México

contribuiu sobremaneira para que ali fosse estabelecido o Instituto de Linguística, no ano de 1936.

Após firmar-se no México, o SIL instituiu alianças centradas em uma linha de política indigenista em outros países da América Latina, “o maior e mais antigo campo de operação do SIL” (HVALKOF; AABY, 1981, p. 14)¹³, com a intenção de fomentar a criação de órgãos indigenistas com base na política de vertente mexicana. De acordo com Barros (2004), o primeiro foi criado por Cárdenas, no ano de 1940, e denomina-se Instituto Indigenista Interamericano (III), com sede no México.

A entrada oficial da “maior sociedade de missão protestante do mundo”¹⁴ (HVALKOF; AABY, 1981, p. 14) no Brasil ocorreu no ano de 1959, mas há registros das ações de seus integrantes em anos precedentes. Segundo Leite (1981) e Leite e Franchetto (2006), o Setor de Linguística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro¹⁵ foi criado no ano 1958. Como não havia pesquisadores no Brasil para executar o que previa o artigo primeiro de seu Regulamento - “o estudo, a pesquisa e o tombamento das línguas indígenas e dos falares portugueses regionais do Brasil” (LEITE; FRANCHETTO, 2006, p. 36) -, a saída foi deixar a tarefa nas mãos dos missionários do SIL.

De acordo com Leite (1981), o SIL apresentou-se nos meios acadêmicos do Brasil com uma face de linguista e outra de missionário, a referida dupla face. A face de missionário tinha origem no apoio financeiro que o Instituto recebia da WBT. A face de linguista foi assegurada a partir de convênio firmado com o Museu Nacional, época em que o trabalho de descrição linguística e a formação de linguistas brasileiros estiveram sob responsabilidade do SIL.

Como observam Leite e Franchetto (2006), o tempo dispensado para um trabalho de campo - em média com duração de três anos -, feito conforme o modelo padronizado pelo SIL, era “suficiente para também iniciar, sob a identidade de linguistas, o trabalho de doutrinação” (LEITE; FRANCHETTO, 2006, p. 36). A tolerância quanto à face evangélica, todavia, era justificada pela crença de que a fé e a espera de uma recompensa espiritual os

¹³ No original: “SIL's oldest and largest field of operation”.

¹⁴ No original: “the world's largest Protestant mission society”.

¹⁵ Na noite do domingo do dia 2 de setembro de 2018, um incêndio de elevadas proporções atingiu o Museu Nacional, considerado a mais antiga instituição científica do Brasil, e destruiu material de inestimável valor à história do Brasil. Gravações de diálogos, histórias, cantos e rituais de sociedades indígenas foram queimadas. O mesmo destino ocorreu com os estudos da cultura indígena realizados pelo professor Roquette Pinto no ano de 1922, e com os originais da pesquisa de Curt Nimuendajú sobre os povos nativos do Brasil que remontam à primeira metade do século XX (A CIÊNCIA, 2018).

ajudariam a suportar o longo período de desconforto durante o trabalho de campo, como informa Leite (1981).

Com o objetivo de “acatar as leis do País, atendendo às sugestões dos funcionários do Museu Nacional, com quem estiverem colaborando, no sentido de ficar a salvo a tradicional reputação do Museu Nacional, órgão de exclusivo objetivo científico” (LEITE, 1981, p. 61), segundo o artigo do acordo firmado entre o Museu e o SIL, os integrantes deste Instituto deveriam trabalhar em parceria com um pesquisador do Museu.

A fase inicial de trabalho é ressaltada pela intensa atividade universitária e apresentação de prósperos resultados. A face de linguistas dos integrantes do SIL projetou-se significativamente com sua política de documentação neste primeiro momento, cuja meta era “registrar o maior número possível de línguas prestes a desaparecer” (LEITE, 1981, p. 62). Havia, segundo Leite (1981), intenso diálogo entre o SIL e nomes ligados ao Setor de Linguística do Museu, entre os quais, Mattoso Câmara Jr., Roberto Cardoso de Oliveira, Luiz de Castro Faria, Roberto Da Matta e Roque Laraia. O andamento das pesquisas de campo é assim lembrado pela autora:

[...] durante os primeiros anos do SIL trabalharam intensamente em Linguística. Havia 27 equipes em campo: 9 estudando línguas do grupo Jê, 5 pesquisando línguas Karibe, 13 com línguas Tupi, 3 o grupo Aruak e das línguas não classificadas, 14 estavam sob investigação sistemática (LEITE, 1981, p. 62).

Leite (1981) informa que o prestígio do SIL se tornou ainda maior após convite endereçado a seus integrantes para fazerem parte do corpo docente da Universidade de Brasília, que foi fundada em 1960, tendo como coordenador do Departamento de Linguística o especialista em línguas indígenas Dr. Aryon Dall’Igna Rodrigues. Pouco tempo depois, as colaborações do SIL chegaram ao Programa de Pós-Graduação do Museu Nacional.

O contato entre SIL e Funai começou a se estreitar em 1964, ano em que a Universidade de Brasília entrou em crise. Entre os docentes do Setor de Linguística da referida Universidade, permaneceram apenas os professores do SIL. Esta aproximação facilitou o estabelecimento do primeiro convênio entre SIL e Funai em 1969, e a renovação deste convênio em 1973. A face de missionários passou, assim, a ganhar maior ênfase.

De acordo com Leite (1981), a liberdade de poder trabalhar sem o acompanhamento de especialistas da ciência da linguagem rendeu autonomia aos integrantes do SIL também em outra face, a de educadores. Os rumos da educação bilíngue foram definidos nesta mesma

época de convênio com a Funai pelos dirigentes e técnicos do *Summer*, um dos quais tinha o apoio no Conselho Indigenista.

Leite e Franchetto (2006) mencionam que as estratégias do SIL visavam concretizar os interesses da citada política integracionista governamental, um dos quais era fazer da língua indígena uma ponte para a introdução da língua nacional nas aldeias, o que seria facilitado ainda mais com o incentivo à leitura da Bíblia. No campo da educação, as ações de seus integrantes foram definidas na Cláusula Terceira do Acordo firmado com a FUNAI, aqui retomada:

- a) preparação de cartilhas em idiomas indígenas.
- b) elaboração de cartilhas bilíngues (língua inglesa – português) visando ao aprendizado do idioma nacional.
- c) preparação de livros de leitura, registros de literatura oral e tradução de textos bíblicos e outros de alto valor cívico e moral para os idiomas indígenas (*apud* LEITE, 1981, p. 62).

Ao investigar as estratégias utilizadas para alfabetizar povos indígenas, Leite (1981) comenta que não havia preocupação dos integrantes do SIL, então responsáveis pela elaboração das cartilhas, no sentido de estabelecer nexos entre o conteúdo e o mundo indígena. A metodologia consistia na utilização de sílabas constitutivas de uma palavra geradora para formar outras palavras e, depois, frases e diálogos. O problema é que a carga semântica e cultural de tais palavras geradoras ou qualquer outra combinação resultante delas não era pertinente ao universo indígena; ao contrário disso, este universo era apresentado de modo esvaziado e distorcido. Este fato pode ser exemplificado com uma breve análise feita pela autora sobre a cartilha Terena, *Vucápanavo* ('Vamos para frente'), - publicada em 1976 pelo Ministério do Interior, Funai, Programa de Educação Bilíngue, - que vale a pena ser citada.

A primeira palavra é *nacáti* que quer dizer "colar". Qual a carga semântica que poderá ter a palavra *colar* para a sociedade Terena? Parece-nos pelas informações dos textos antropológicos que a resposta é: nenhuma. [...] Na página 22 introduz-se, com desenhos, o contraste entre dois fonemas e suas diferentes ortografias - /ñ/ e /í/ através dos pares mínimos *íti* "você" e *íti* "sangue". A seguir, como manda a metodologia mais usual, essas palavras-geradoras são combinadas com outras em frases de modo a formar um diálogo. [...] Correto visual e formalmente, mas ao se ler a tradução do diálogo esbarra-se com o seguinte:

- Onde você está?
- No poço.
- E o sangue?
- Está ali na cabeça de Davi (LEITE, 1981, p. 60, grifo do original).

Em termos de produção linguística, uma avaliação apresentada por Leite (1981) revela críticas quanto à insuficiente quantidade de publicações para os muitos anos de contato do SIL com os povos indígenas. Todavia, em alguns casos, tomando como exemplo as pesquisas junto aos povos Munduruku, Nambikuára, Mamaindé, Kaingang, é importante reconhecer, segundo a autora, o valor do trabalho desenvolvido por alguns integrantes do Instituto para a área de descrição linguística, assim como também admitir a relevância de determinadas pesquisas, como *Fragments Ofayé* de Sarah Gudschinsky, que em parceria com Frances Popovich escreveu *Native reactions and phonetic similarity in Maxakali phonology*; *Comparative Jê Phonology* de Irvine Davis; e a filiação ao filo Karibe do Rikbakatsá por Joan Boswood.

O rompimento entre a Funai e o SIL data do ano de 1977, após duas décadas de atividades. Ferreira (2001) informa que este acontecimento envolveu críticas às ações evangelizadoras que este Instituto se propunha a difundir junto aos povos indígenas. A aliança foi retomada no ano de 1983 sob críticas registradas em “pareceres do Departamento de Linguística da UNICAMP, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Corpo Deliberativo do Departamento de Antropologia do Museu Nacional” (FERREIRA, 2001, p. 78), mas novamente rompida (em definitivo) nos anos 1990, haja vista discordâncias quanto à postura do Ministério da Educação acerca do ensino missionário difundido pelo SIL.

Segundo Leite e Franchetto (2006), a retirada oficial do SIL do País ocorreu no momento em que a pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior do Brasil consolidou-se e passou a buscar autonomia. Consta em Barros (2004), porém, que o SIL mantém-se vinculado, no Brasil, com diferentes grupos evangélicos brasileiros, e também faz parte da Associação de Missões Transculturais Brasileiras (AMTB), do Conselho das Missões Evangélicas e da Associação Linguística Evangélica Missionária (ALEM).

Finalizada a digressão sobre o SIL, retorno à discussão sobre os paradigmas pedagógicos da Educação Escolar (para) Indígena. O terceiro modelo pedagógico envolve as duas últimas fases históricas da educação escolar no País (FERREIRA, 2001; MILHOMEM, 2008), uma vez que os acontecimentos da quarta fase se tornaram possíveis em decorrência de modificações observadas no cenário político brasileiro no que aqui denomino terceira fase, que abrange o final da década de 1960 e o início da década de 1970. Nessa época, a presença da sociedade indígena se fez efetiva em discussões realizadas nos Encontros Nacionais de Educação Indígena das quais se originaram documentos com propostas de intervenções às línguas indígenas.

Ao se referirem à terceira fase, Ferreira (2001) e Milhomem (2008) descrevem um final da década de 1970 demarcado pelo envolvimento ativo da sociedade brasileira (indígena e indigenista) em ações articuladas no movimento pró-indígenas. As iniciativas receberam o apoio de organizações não governamentais, entre as quais, a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI); além destas, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), citada por Matos e Monte (2006). O trabalho consistia principalmente na elaboração de programas destinados à formação de professores indígenas, os quais, mediante reconhecimento pelo Estado, foram incluídos em projetos educacionais de instituições civis do Brasil e da América Latina, e a escolarização indígena passou a funcionar em consonância com os ideais dessa época.

Segundo Ferreira (2001), a Operação Anchieta (Opan) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) - fundados em 1969 e em 1972, respectivamente - são organizações de setores progressistas da Igreja Católica que também se envolveram com questões políticas referentes aos direitos humanos e às minorias étnicas, especialmente com projetos pró-educação indígena. Do “Grupo de Trabalho Mecanismos e Ações Coordenadas” originaram-se propostas e documentos que foram enviados à Assembleia Nacional Constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Entre os documentos, a autora cita: “Subsídios para a Elaboração da Política Nacional de Educação Indígena”, elaborado em 1988, e “Legislação Ordinária Correspondente”, em 1989. Acrescenta ainda que grande parte do conteúdo destes documentos foi incorporada ao Projeto de Lei da LDB, no capítulo “Da Educação para as Comunidades Indígenas”.

Milhomem (2008) complementa as afirmações dos autores ao informar que, a partir de 1981, NEIs foram criados em diversas regiões do Brasil. Tais núcleos costumam reunir, entre outros profissionais dedicados ao avanço da EEI, estudiosos de diversas universidades, de organizações indigenistas, bem como técnicos de secretarias de educação. Esses profissionais têm se empenhado para promover ações em favor da educação indígena, como encontros, congressos, assembleias, pesquisas etc.

A organização política do movimento indígena em todo o território brasileiro, fortalecida ao longo da ditadura militar, bem como a eclosão de instituições governamentais e não governamentais pró-índios no Brasil, na década de 1980, como referido, são acontecimentos que antecederam a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Esses fatos demarcam o início da quarta fase da história da EEI, a partir de então conhecida como “a

escola do bilinguismo identitário” (FREIRE, 2014, p. 385) ou “aditivo” (MAHER, 2006, p. 22).

A questão do bilinguismo aditivo parece destoar, por outro lado, dos princípios da Escola Indígena por se tratar de uma questão de certa forma imposta ao indígena, haja vista o inevitável crescente contato com a sociedade majoritária. Como observa Maher (2006), para nós o bilinguismo é facultativo, e o mesmo não ocorre com o índio, pois, para ele, tornou-se compulsório ou, como disse a Profa. Kátia de Abreu Chulata (informação verbal) da Universidade "Gabriele d'Annunzio", de Chieti-Pescara, Itália, “uma camisa de força”¹⁶.

Atualmente, as orientações pautam-se pelo Paradigma Emancipatório, cujo objetivo é a busca por um diálogo cada vez menos assimétrico entre indígenas e não indígenas. Nesse sentido, a escolarização indígena - se de fato aberta à interlocução de “conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (MAHER, 2006, p. 27) - proporcionará condições para que o aprendente indígena não apenas acrescente a língua nacional ao seu repertório linguístico, mas também sinta-se preparado para defender seus direitos históricos no mundo não indígena; busque formação em instituições de ensino superior; insira-se no mundo profissional fora da aldeia, por exemplo. Isso significa dizer que língua, saberes e práticas indígenas devem ser trabalhados em igual nível de importância atribuída à língua e à cultura oficial do Brasil; significa, além disso, a conquista legal do direito à diferença.

De modo geral,

como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente esses povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006, p. 43).

Segundo Grupioni (2006), tornou-se crescente o incentivo à criação de associações de professores indígenas cuja bandeira de luta é investir na organização de professores, fortalecer a implementação de direitos históricos, propor encontros, seminários e pesquisas relacionadas à prática escolar, bem como elaborar princípios e projetos futuros específicos às várias realidades socioculturais indígenas. A título de exemplo, cita algumas organizações de origem

¹⁶ Informação obtida no ano de 2017 no I Congresso Mundial de Bilinguismo e Línguas de Herança (CMBELH) em Brasília .

étnica, como a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), no Amazonas; a Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani (APBKG), no Rio Grande do Sul; a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR); e a Organização dos Professores Indígenas do Acre (APIAC).

Monsserrat (2006) nos remete ao fato de a Constituição Federal de 1988 ser a primeira lei a apresentar uma política de língua institucional favorável, porém mais ou menos explícita às línguas indígenas. Com efeito, o direito às línguas indígenas havia sido registrado no Estatuto do Índio (Lei 6.001), conforme relatado. No entanto, essa lei não passou de letra morta diante de uma “política linguística real que vigorava no Brasil [...] a do apagamento de todas as línguas indígenas minoritárias em benefício do português como língua única ‘nacional’” (MONSERRAT, 2006, p. 135).

Em relação aos primórdios das pesquisas na área de estudos linguísticos direcionadas às línguas indígenas realizadas em instituições acadêmicas brasileiras, Seki (1999), Franchetto (2000), Leite e Franchetto (2006), entre outros autores, destacam a mesma década de promulgação da Carta Magna. Mas, até a segunda metade do século XX, missionários, zoólogos, botânicos, médicos, geógrafos, em outras palavras, pessoas sem formação específica para documentar, descrever e analisar essas línguas de tradição oral, estavam à frente deste trabalho, e até o ano de 1983 o grau de institucionalização neste campo do conhecimento era ainda incipiente, embora a obrigatoriedade da linguística como disciplina no currículo dos cursos de letras date do ano de 1962 (LEITE; FRANCHETTO, 2006, p. 35).

Entre as primeiras instituições onde as pesquisas tinham como foco as descrições, os estudos tipológicos e já se introduzia a teoria gerativa - como então ocorria na Universidade de Campinas (Unicamp) -, Franchetto (2000) cita as seguintes: a UnB, onde as pesquisas tiveram apoio de Aryon Rodrigues; a Universidade Federal de Goiânia (UFGO), com Raquel Teixeira e Sílvia Braggio; a Universidade de Pernambuco (UFPE), com Adair Palácio; e a UFPA, com as investigações de Leopoldina Araújo sobre a língua Parkatêjê. Para complementar as informações da autora, devo acrescentar a UFRJ, notadamente o Museu Nacional, onde estes estudos de fato iniciaram, conforme Leite (1981) e Leite e Franchetto (2006)¹⁷.

Ainda na década de 1980, mas principalmente na década posterior, ocorreu estreito envolvimento entre linguistas e sociedades indígenas. Isso contribuiu para o crescente

¹⁷ Segundo o Prof. Dr. Marcus Maia, o Departamento de Linguística da UFRJ reúne vasto material sobre as línguas indígenas brasileiras, como teses e dissertações de autoria de pesquisadores indígenas e não indígenas. Estes trabalhos têm como base diferentes quadros teóricos, entre os quais, a Linguística Experimental (informação obtida no exame de qualificação da presente Tese de doutorado, em 25 de janeiro de 2018).

interesse pelos estudos tipológicos na área de Linguística Indígena no Brasil, segundo Seki (2000). A autora informa que as análises de línguas indígenas foram orientadas, sobretudo, pelo Paradigma Funcionalista, cujos princípios alicerçam as aludidas pesquisas sobre o Parkatêjê apontadas no Quadro 10.

Nas palavras de Franchetto (2000, p. 167), “nos anos 90 assistimos a um desenvolvimento gradual e progressivo da área, não apenas quantitativamente, como também qualitativamente e com uma diversificação das linhas teóricas”. Nesse período, Gerativismo e Funcionalismo, linhas teóricas às quais a autora se refere, tornaram-se alvo de discussão em trabalhos acadêmicos. Ademais, o linguista passou a acompanhar projetos de educação escolar e, dessa forma, a exercer identidade dupla, pois se tornou o “fazedor-de-escritas, que se improvisa redator de material didático, legado do SIL e resultado da solicitação dos índios, uma solicitação muitas vezes mediada e sempre condicionada historicamente” (FRANCHETTO, 2000, p. 167).

Vale salientar, por outro lado, que a documentação organizada pelos intitulados “viajantes” envolvidos nas comentadas missões de Rondon é de significativo valor histórico e científico para o Brasil¹⁸. De acordo com Leite e Franchetto (2006), do final do século XIX a meados do século XX, período em que se estenderam tais missões, extensa área de Mato Grosso ao Amazonas foi percorrida. Os diversos contatos com populações indígenas localizadas às proximidades dos rios contribuíram para a produção de relatórios, documentação etnográfica, fotográfica e linguística. Várias áreas foram percorridas: Xingu, Ronuro, Teles Pires, Araguaia, Oiapoque, Cuminá, Jari, Uraricoera, Branco e Uaupés. Isso demonstra que as informações recolhidas são provenientes de investigações realizadas junto a várias etnias. As autoras citam as seguintes:

Aweti (Tupi), Bakairi (Karibe), Kayabi (Tupi-Guarani), Kamayurá (Tupi-Guarani), Mehinako (Aruak), Suyá (Jê), Trumai (isolada), Walapíti (Aruak), Waurá (Aruak), Karajá (Macro-Jê), Karipúna (Pano), Galibi (Karib), Wajampi (Tupi), Aparai (Karibe), Pianakoto (Karibe), Tirió do Grupo Rangu-Piqui (Karibe), Maku (Maku),

¹⁸ Entre as muitas obras resultantes deste período, estão as seguintes: a gramática Kaxinawá (Pano), autoria do historiador Capistrano de Abreu; o compêndio publicado em 1867 pelo botânico e farmacêutico Carls Friedrich von Martius e seu colega Spix, *Contribuições à Etnografia e Linguística americanas*; uma documentação sobre a língua Akroá Mirim (Jê); as pesquisas do psiquiatra Karl von den Stein, uma das quais intitulada *Entre os aborígenes do Brasil Central (1896-1940)*, e a outra referente à gramática da língua Karibe; os estudos de Paul Ehrenreich sobre o Xavante e o Xerente; os trabalhos do autodidata Curt Nimuendaju, como a gramática do Xipaiá, o *Mapa Etno-histórico*; as observações do zoólogo Príncipe Maximiliano zu Wied-Neuwied sobre os Pataxó, Maxakali, Kamakã, Coroados do rio Paraíba e Botocudos; os estudos de Max Schmidt sobre os Bakairi (Karibe); e as investigações da zoóloga Emilie Snethlage resultantes de sua viagem do baixo Xingu ao baixo Tapajós, terras habitadas, na época, pelos Kuruaya (Mundurucu) e pelos Xipaya (Juruna) (LEITE; FRANCHETTO, 2006).

Makuxi (Karibe), Maiongongue (Karibe), Taurepang (Karibe), Wapixana (Karibe), Xiriana (Yanomami), Baré (Aruák), Desana (Tukano), Tariano (Aruak), Tukano (Tukano), Tuyuka (Tukano), Wanana (Tukano), Bororo (Macro-Jê) (LEITE; FRANCHETTO, 2006, p. 27).

A Constituição Federal e o novo modo de se pensar a questão indígena pela sociedade brasileira, em conjunto, ampliaram espaço para o surgimento de ações promissoras às línguas indígenas - a exemplo das mencionadas no presente trabalho - e de outros documentos oficiais nascidos de discussões que contaram com a voz indígena, alguns dos quais também foram aqui citados.

Acerca dos documentos, Monserrat (2006) destaca a Portaria Interministerial 559 (BRASIL, 1991); as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena*, livro editado pelo MEC em 1994; na LDB (BRASIL, 2006); o Estatuto dos Povos Indígenas; o RCNEI (BRASIL, 2005); Constituições estaduais; e as normas e diretrizes de Conselhos estaduais e municipais de educação (MONSERRAT, 2006).

As *Diretrizes* e o RCNEI são os documentos destacados por Monserrat (2006), por duas razões. A primeira razão consiste no fato de que a questão das línguas indígenas na Escola Indígena ocupa espaço maior em relação ao conteúdo se comparada ao que prescrevem os demais documentos sobre o assunto. A segunda razão está relacionada aos objetivos elencados nos citados documentos, pois são os únicos que definem a conquista da autonomia social, econômica e cultural como propósito final da Escola Indígena, fundada em ações que permitam aos indígenas a recuperação de sua história, o fortalecimento de sua identidade étnica, o desenvolvimento de atitudes positivas diante de sua língua e cultura, o acesso a conhecimentos diferentes dos seus.

Por outro lado, leis, *per se*, não resolvem a penosa situação das línguas indígenas, e o mesmo pode ser dito, por exemplo, acerca dos estudos de descrição e análise linguística. Não tenho dúvidas de que estes últimos sejam fundamentais à preservação dessas línguas, disso decorre sua urgência e aprofundamento em terras onde reina a língua portuguesa. Contudo, entendo que documentação linguística e documentação cultural são trabalhos que não podem ser pensados de forma dissociada. O linguista de campo se vê, assim, diante de desafios para além de seu objeto de estudo, atualmente.

Quanto à prática do que rezam as legislações, é fato que isso requer tempo e trabalho, bem como o desejo de mudança, principalmente por parte dos povos indígenas, pois se trata de uma vitória recente, tendo como parâmetro os longos séculos de colonização do território brasileiro pelo europeu. Por esta razão, não há como insistir, por exemplo, em um conteúdo

escolar facilitado **unicamente** na língua indígena, desde as séries iniciais, como alguns estudiosos defendem no afã das discussões. Agir desse modo significa demonstrar desconhecimento quanto aos preceitos da Escola Indígena; é fechar os olhos diante da situação real dessas línguas; é ignorar as peculiaridades e as aspirações de cada povo, mais uma vez.

No caso dos Parkatêjê, em nível de política/planejamento linguístico pró-língua indígena, os linguistas que desenvolvem pesquisas junto a este povo têm se esforçado para auxiliá-los no trabalho de defesa de seu patrimônio imaterial. Acerca deste assunto, é necessário entender que há estreita relação entre o trabalho de documentação, pesquisa linguística e fortalecimento/revitalização. Uma explicação é dada por Galucio (2017) com base em sua experiência com o povo Sakutabiat, habitante da Terra Indígena Rio Mequens em Rondônia. Segundo a autora,

Qualquer tentativa de revitalização e fortalecimento linguístico necessita de informações sobre a língua e cultura do grupo envolvido, o que condiz perfeitamente e até depende, em muitos casos, de pesquisa prévia bem como de material sobre/na língua em que se basear, o que, por sua vez, condiz com documentação. Então na minha experiência, inicialmente pesquisa e documentação sempre fizeram parte intrínseca do meu trabalho. Posteriormente, [...] fui instada a pensar em revitalização, com base no meu trabalho também. Por exemplo, o livro de narrativas tradicionais do povo Sakurabiat, que serve um papel duplo de documentação e revitalização, só pôde ser feito após longo tempo de pesquisa, que incluiu a transcrição e análise dos textos (GALUCIO, 2017, p. 37).

Para complementar o pensamento de Galucio (2017), cabe-me apresentar algumas palavras sobre uma possível diferença entre preservação e revitalização linguística, ações que estão interligadas ao estágio de cada língua. Segundo Seki (2017), a operação de revitalização deve ser pensada para línguas indígenas enfraquecidas, faladas, por exemplo, somente pelos anciãos, e que, portanto, precisam de ações urgentes para se fortalecer; a de preservação, por sua vez, é indicada para línguas ainda utilizadas por diversas gerações de falantes de determinada sociedade. Em síntese, “revitalizar é você pegar uma língua que está bem enfraquecida e agir para que ela se fortaleça. Preservar é manter, não deixar perder” (SEKI, 2017, p. 18).

A situação dos Parkatêjê, como citado, demanda revitalização, considerando a situação de monolingüismo na língua nacional de considerável parcela de seus integrantes. A decisão de seus integrantes no sentido de solicitar um material pedagógico à equipe de pesquisa da Dra. Marília Ferreira, ou muito antes disso, de reivindicar junto à Seduc de Belém (PA) a

implantação de uma escola na aldeia (re)afirma o seu interesse em iniciar um processo de modificação do cenário atual de sua língua indígena. Apresento uma síntese sobre o último assunto, a seguir.

3.4 A língua Parkatêjê na escola: uma sábia estratégia de revitalização

A experiência dos Parkatêjê com o ensino escolar antecede a implantação de sua Escola Indígena. A partir do ano de 1975, em aldeia situada no Km 30 da BR 222, a Funai passou a lhes oferecer o Ensino Fundamental I na Escola de 1º grau *Kaikuture*. Conforme informei, o Paradigma de Transição estava em vigência e o ensino da língua portuguesa era objetivo principal, tendo em vista a então política monolíngue do Brasil.

Com o passar do tempo, os jovens Parkatêjê começaram a ansiar por novos conhecimentos. No entanto, as escolas de Marabá eram as únicas opções para que pudessem dar andamento aos seus estudos, por estarem localizadas mais próximas a Bom Jesus do Tocantins¹⁹. Por outro lado, a ideia de estreitar o contato com a cultura *kupẽ*- mais uma vez - inquietava o Capitão, embora ele entendesse a necessidade de preparar o seu povo para lidar com o mundo ‘de fora’ da aldeia. Era preciso, assim, agir com sabedoria, pois hábitos observados na cultura não indígena, como consumo de bebida alcoólica, curiosidade por jogos de azar, além do crescente desinteresse pela língua Parkatêjê, passaram a ser notados na aldeia (FERRAZ, 2001).

No ano de 1989²⁰, com a ajuda da Profa. Leopoldina Araújo²¹, Krôhokrenhũm dirigiu-se à Seduc para solicitar a construção de uma escola com o Ensino Fundamental I e II na aldeia Kupẽjipôkti²². O projeto foi precedido de diversas reuniões com os Parkatêjê, em uma das quais 19 indígenas, de 13 a 29 anos de idade, receberam um questionário (ANEXO B²³), cujas 16 perguntas os levaram a manifestar opiniões pessoais sobre a importância deste

¹⁹ Conforme informado, a distância entre Bom Jesus do Tocantins e Marabá é de 37 km, aproximadamente.

²⁰ A Constituição de 1988 havia sido promulgada. Iniciava-se um processo de valorização das línguas indígenas com o apoio de uma pedagogia orientada pelo referido Paradigma Emancipatório.

²¹ A essa época a Profa. Leopoldina Araújo coletava informações junto aos Parkatêjê para a sua tese de doutorado.

²² A Escola Parkatêjê é citada por Ferraz (2001) como a primeira experiência desta Secretaria com uma sociedade indígena no Estado do Pará. Foi concretizada “antes mesmo de a educação indígena ter sido atribuída à União, Estados e Municípios” (PROJETO..., p. 5, 1989). Até então havia apenas escolas dirigidas pelo CIMI ou pela Funai, como a Escola Teófilo Tembê, no município de Capitão Poço, e a Escola Indígena Moroneico, no município de Domingos do Araguaia, ambas com ensino de 1ª a 4ª séries (PROJETO..., 1989).

²³ Alguns documentos referentes a esta discussão foram, gentilmente, cedidos pela Profa. Leopoldina Araújo.

empreendimento. As palavras contidas em uma das respostas de um jovem indígena Gavião com 18 anos de idade expressam a determinação desse povo por uma Escola Indígena:

A Escola que agente quer daqui pra frente **não É igual a do branco** tem que ser diferente por que agente quer ser diferente porque agente quer estudar só a nossa língua por que a nossa língua indígena É mais importante do que do branco pra nós índio (PROJETO..., 1989, grifo nosso)²⁴.

O projeto obteve o apoio da Funai, da CVRD e, como informado, da comunidade Parkatêjê. Da mesma forma, contou com a colaboração da Profa. Iara Ferraz, antropóloga, e da professora de matemática com considerável conhecimento na área de educação indígena, Marineuza Gazzeta, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Em conjunto com os Parkatêjê, as citadas professoras buscaram integrar os conhecimentos da cultura indígena e não indígena. Desse modo, havia o cuidado de conciliar o repassar de experiências por meio da tradição oral daquele povo em um projeto de outra cultura, vinda de um mundo onde a modalidade escrita impera. Era preciso, pois, ouvi-los para que a escola, de fato, atendessem aos seus interesses. Como diz Orlandi (2008),

ouvir o índio é reconhecer que ele tem hipóteses sobre a linguagem, é focalizar, na relação com a linguagem, suas atitudes. É reconhecer que se está diante de um sujeito, intelectualmente ativo, que procura adquirir conhecimento, que se coloca problemas e que trata de resolvê-los segundo sua própria metodologia (ORLANDI, 2008, p. 26).

Em relação aos princípios da Escola Indígena, Santos (1994) explica que as dinâmicas, crenças e lógicas internas particulares movem a cultura de cada sociedade, fazendo-a ímpar entre as demais. Para o autor, somente a história de cada povo pode explicar o seu modo de ser e pensar, “as maneiras como os seus setores, suas concepções, formas, produtos, técnicas, instituições se relacionam, formando uma teia que condiciona seu próprio desenvolvimento” (SANTOS, 1994, p. 76).

Apesar do empenho da equipe responsável pelo projeto da Escola Parkatêjê, foram necessárias muitas tentativas para formar o quadro de professores, principalmente por se tratar de uma época em que as instituições de ensino superior ainda não ofereciam cursos destinados

²⁴ A redação desta resposta está grafada tal como consta do documento.

à capacitação de docentes para lidar com as minorias étnicas, cujos direitos legais encontravam-se recentemente amparados pela Carta Magna de 1988.

Quanto ao reconhecimento oficial da escola pelo Conselho Estadual de Educação (CEE)²⁵, Ferraz (2001) cita o ano de 1999. A partir de então, recebeu a denominação Escola Indígena de Ensino Fundamental *Pẽmptykre*²⁶ *Parkatêjê*²⁷. O Ensino Médio passou a integrar o currículo da escola no ano de 2012, ou seja, treze anos após a sua legalização, mas o espaço onde permanece funcionando não sofreu alterações desde a sua implantação, afora reformas de pequeno porte.

Figura 7 - Escola Indígena *Pẽmptykre Parkatêjê*



Fonte: Acervo próprio (2016).

Ao desenvolver pesquisa na Escola Parkatêjê, Silva (2014) observou as seguintes dependências naquele ambiente:

- 1 secretaria;
- 1 biblioteca (em fase de organização);
- 1 sala de informática (em fase de organização);
- 5 salas de aula;
- 1 espaço coberto onde as crianças recebem a merenda escolar;
- 1 cozinha equipada de dois fogões industriais, dois freezers, armários;
- 3 sanitários, sendo 2 para uso dos alunos e 1 para funcionários;
- 1 Alojamento para professores que não residem na aldeia (SILVA, 2014, p. 136-137).

²⁵ Portaria n. 1570/90-GS, assinada pela Profa. Terezinha Gueiros, secretária de educação à época.

²⁶ *Pẽmp* ‘indivíduo iniciado, exemplar’; *tykre*, ‘negro, com pintura de jenipapo, pronto para a guerra’.

²⁷ Antes de seu reconhecimento legal, era conhecida por ‘escola nova’ para, assim, diferenciar-se da ‘escola da Funai’.

Os aprendentes são oriundos de três aldeias indígenas: Parkatêjê, Kriamreti e Rohôkatêjê. As atividades previstas para o período letivo são formuladas de acordo com as atividades culturais e a produção econômica dos Parkatêjê. Em vista disso, as aulas devem ser suspensas durante eventos como festas tradicionais, plantio, colheita, caça, mas repostas em momento posterior, ou em horário diferenciado.

A escola funciona em período matutino, vespertino e noturno. Há duas turmas de Educação Infantil (pré-escolar), quatro turmas de Ensino Fundamental I, quatro do Fundamental II (1º ao 9º ano)²⁸ e três turmas de Ensino Médio. Além destas classes registradas pela Seduc, a escola mantém outra frequentada apenas pelos anciãos que foi formada a pedido deles mesmos, porque desejavam aprender a modalidade escrita das línguas portuguesa e indígena.

Além do cargo de diretor, a escola tem secretária, bibliotecária, merendeira, auxiliar de secretaria e de merendeira, vigilante, servente e 20 docentes, sete dos quais são indígenas. No Quadro 17, apresento algumas informações sobre os professores indígenas que trabalham na Escola Parkatêjê, como nome, nível de escolaridade e disciplinas ministradas.

Quadro 17 - Professores indígenas da Escola Pêmptykre Parkatêjê

DOCENTES INDÍGENAS		DISCIPLINAS MINISTRADAS POR INDÍGENAS NA ESCOLA PARKATÊJÊ
NOME	GRAU ACADÊMICO	
Adilene Airompokre	Especialização em Educação Indígena (incompleto)	História
Airomjipokti Kukakryre	Ensino Médio	Parkatêjê
Impoto Amjikaxore	Ensino Médio (incompleto)	Parkatêjê
Jathiati Parkatêjê	Magistério Indígena	Parkatêjê
Jôhopo Aromkwuyti	Especialização em Educação Indígena	Artes
Pakenere Kaprektyire	Especialização em Educação Indígena	Educação Geral
Pyrkre Hirare	Ensino Médio (incompleto)	Parkatêjê

Fonte: Elaboração própria (2017).

²⁸ Conforme a Lei 10.172/01, que homologou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Os Parkatêjê demonstram interesse para aprender a sua língua indígena e reforçam entre si o valor ao conhecimento dos anciãos, para que possam alcançar este objetivo. No entanto, a qualidade e eficácia do E/A de uma língua em ambiente escolar requer também o concurso de materiais pedagógicos coerentes ao contexto no qual é pleiteado. Da mesma forma, solicita a devida preparação de professores indígenas para utilizá-lo, bem como requer dedicação e comprometimento de todos: escola, família e comunidade. Nas palavras de Crystal (2000, p. 137): “[...] nenhum programa de ensino pode ter sucesso sem bons materiais, e bons materiais não têm valor a menos que haja professores treinados para usá-los. A formação de professores é, portanto, uma necessidade crítica, na maioria das situações de ameaças”²⁹. Como o presente trabalho tem como foco a elaboração de um material pedagógico, a etapa referente à formação de professores escapa ao escopo desta Tese. É uma questão a ser considerada *a posteriori* com os Parkatêjê.

Além das reflexões elencadas até este momento, um desafio de tamanha envergadura exige discussão sobre os princípios orientadores da elaboração de materiais pedagógicos, a fim de buscar conciliá-los aos contextos onde serão utilizados. Em vista disso, cabe-me iniciar nova seção.

²⁹ No original: “[...] no teaching programme can succeed without good materials, and good materials are of no value unless there are teachers trained to use them. Teacher-training is thus a critical need in most endangered situations”.

4 MATERIAL PEDAGÓGICO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DO PARKATÊJÊ: FUNDAMENTOS CONTEXTUAIS E LINGUÍSTICO-COGNITIVOS

A alfabetização dos povos indígenas por muito tempo foi alvo de debates contrários ao processo de assimilação almejado pelos governos militares do Brasil em sua política indigenista. Ações com o propósito de preservar a língua desses povos, apesar de bem-intencionadas, surgiam inicialmente acompanhadas, em grande medida, de aspectos da cultura dominante, pois até o século XX não havia participação dessa parcela da população brasileira nas tomadas de decisão em projetos educacionais destinados às suas línguas nativas, em consequência dos eventos históricos comentados.

Em relação às propostas de material pedagógico com vistas ao E/A de línguas indígenas, creio seja imperioso ter em vista concepções teóricas e didático-metodológicas condizentes às peculiaridades de cada povo e aos seus respectivos anseios, a fim de que a ação de ensinar e aprender alcance sucesso. O material proposto na presente Tese, assim como outro tipo de material pedagógico indígena com o aludido fim, suscita, ademais, iniciativa e ampla presença, tanto da comunidade onde a escola está situada quanto de pesquisadores capacitados para trabalhar em favor da concretização de desafios semelhantes. A percepção sobre a diversidade linguística do Brasil deve ocupar um lugar singular e fundamental em ações na Escola Indígena, “para que os índios se conscientizem de sua própria riqueza cultural e participem ativamente” (FRANCHETTO; MAIA; SANDALO; STORTO, 2002, p. 64).

Em qualquer situação de E/A e de uso de determinada língua, o contexto estará sempre revestido de uma variedade de acontecimentos e de fatores internos e externos ao indivíduo (QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA, 2001). Assim, é importante estabelecer conexões entre diferentes perspectivas linguístico-cognitivas, socioculturais e educacionais para que um material pedagógico possa atender de forma mais eficiente possível aos seus usuários, os quais, no caso do presente trabalho, são os Parkatêjê.

A ausência de atenção acerca dos valores partilhados pelos Parkatêjê e do conhecimento acadêmico - no âmbito científico ou técnico - no processo de elaboração de objetivos a serem alcançados, pode resultar em um material pouco significativo aos alunos, portanto, inapropriado à obtenção de bons resultados no trabalho de revitalização de sua língua indígena.

Leffa (2003) se refere a uma sucessão de etapas envolvidas no processo de elaboração de um material para o E/A de línguas, como análise, desenvolvimento, implementação e

avaliação. A intenção, segundo o autor, é que as etapas formem uma sequência recursiva na qual a avaliação permita um retorno à primeira fase, por conseguinte, a outro ciclo. Almeida Filho complementa ao dizer: “todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla o conceito de língua(s), de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2013, 16).

Informações acerca da faixa etária e do nível de conhecimento dos alunos, seus objetivos imediatos e futuros, entre outros dados, são fundamentais logo no primeiro momento, que corresponde à etapa nomeada por Leffa (2003) como ‘análise’, pois “o material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas” (LEFFA, 2003, p. 17).

Ao se referir ao contexto indígena, Amaral (2011) recomenda, inicialmente, conhecimento da realidade local. Neste sentido, as práticas pedagógicas previstas pelo material devem estar coadunadas às realidades específicas a cada povo, conforme comentado. Há diversificados cenários linguísticos encontrados em solo brasileiro, onde, em alguns, “houve perda total da língua indígena por parte de certas comunidades; em outros, os jovens só começam a ser expostos ao português após a puberdade; em outros casos ainda a comunidade não fala o português parcial ou totalmente” (AMARAL, 2011, 14).

No caso dos Parkatêjê, busquei evidenciar as reflexões dos autores acerca desta primeira etapa em seções precedentes a esta no presente trabalho. Com os jovens é possível ter noção certa da idade deles, mas o mesmo não é possível entre os velhos. Quanto ao cenário linguístico, a realidade deste povo reclama um trabalho de revitalização, pois, conforme informado, o Parkatêjê não é mais L1 das crianças. O desconhecimento deste fato, por exemplo, pode acarretar consequências negativas para o E/A da língua indígena.

Na etapa correspondente ao ‘desenvolvimento’, os objetivos gerais ou específicos (no domínio cognitivo, afetivo e/ou psicomotor) devem ser definidos. Serão gerais se formulados para um curso, um projeto ou outros eventos maiores de aprendizagem; serão específicos, como a própria nomenclatura evidencia, para eventos menos extensos, como aulas ou outra atividade de grandeza semelhante, conforme Leffa (2003).

A elaboração de objetivos claros para um material de E/A de uma indígena, por exemplo, exige, segundo Amaral (2011), uma avaliação da escola e da heterogeneidade linguística dos alunos que possa assegurar informações precisas na definição de estratégias pedagógicas diferenciadas. Para alunos Parkatêjê, é necessário que os objetivos propiciem oportunidades para o seu desenvolvimento linguístico-cognitivo com o auxílio de ferramentas

pedagógicas coerentes àquela realidade local. O autor aconselha como passos seguintes ao conhecimento dos objetivos educacionais a definição de estruturas linguísticas, que serão trabalhadas na sala de aula conforme a tradição de cada língua, e a preparação de um quadro de docentes, a fim de sensibilizá-los em relação às implicações linguístico-cognitivas envolvidas no processo de E/A.

Na etapa denominada ‘implementação’, Leffa (2003) aponta três situações básicas a ser consideradas em relação ao material elaborado, e para cada uma das quais diferentes estratégias de implementação serão demandadas. É definido, por exemplo, se o material será utilizado pelo professor que o elaborou; se foi pensado para ser trabalhado por outro professor; se os alunos o utilizarão sem a presença de um professor. A segunda situação coaduna-se com o objetivo do presente trabalho, considerando que nem todos os professores da Escola Parkatêjê puderam participar das etapas de produção por motivo de luto. Deste modo,

há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos. [...] o autor teria que explicar o objetivo da atividade, o tipo de conhecimento que está sendo construído, como a atividade deve ser conduzida junto com os alunos, as possíveis respostas para questões que estão sendo colocadas, como certas respostas dadas pelos alunos deveriam ser trabalhadas etc. (LEFFA, 2003, p. 35).

Quanto à ‘avaliação’, última etapa citada por Leffa (2003), o ideal é que esta seja realizada por meio de observação direta das ações dos alunos no momento em que se utilizam do material. Isso inclui suas opiniões quanto às tarefas solicitadas, o tipo de raciocínio demandado em certos momentos pelas atividades, assim como as estratégias de aprendizagem por eles empregadas.

Com essas palavras inicio a discussão da presente seção. Para fins expositivos, a seção está subdividida em outras cinco subseções. As reflexões estarão direcionadas, inicialmente, ao contexto de inserção do material pedagógico, pois o conhecimento sobre a opinião e os objetivos dos Parkatêjê em relação ao E/A de sua língua indígena deve preceder as definições sobre as orientações teóricas e metodológicas. Em seguida, serão apresentadas questões referentes ao campo linguístico-cognitivo, com o objetivo de situar línguas indígenas em *status* linguístico mais ajustado ao contexto brasileiro e à realidade dos povos indígenas, em particular. Estas informações aliadas ao contexto linguístico-cultural Parkatêjê servirão de base para decisões concernentes à abordagem que orientará as etapas de elaboração do material pedagógico proposto nesta Tese.

4.1 Cenário de inserção do material pedagógico: entre as decisões dos Parkatêjê

Muito do que será informado nesta subseção consta na segunda seção desta Tese. Por este motivo, algumas questões sobre os Parkatêjê serão retomadas, mas de forma breve.

A história de luta e resistência dos Parkatêjê, assim como os acontecimentos políticos referentes à busca pelo reconhecimento de direitos indígenas e por novas reflexões sobre a preservação de suas línguas e culturas, entre outras questões inerentes a cada povo descritas anteriormente, podem explicar por que esta etnia consegue manter um diálogo entre a sua tradição cultural e as ações de sua Escola Indígena.

No passado, os Parkatêjê foram forçados a quase esquecer a sua língua e a sua cultura aos serem retirados de suas terras com uma população drasticamente reduzida em consequência de enfermidades. Nesta fase de sua história, experimentaram situações de exploração e humilhação pelos integrantes do SPI e da Funai, mas, ainda assim, conseguiram se organizar para tirar proveito de um contexto que lhes parecia desfavorável.

De acordo com informações anteriores, as primeiras decisões no sentido de implementar a Escola Indígena Parkatêjê datam do ano de 1989. As investigações de Araújo (1977) foram fundamentais para tomadas de decisões quanto à introdução escrita do Parkatêjê e para inserir o E/A da língua indígena na escola conforme almejavam os integrantes da aldeia, que viam essa modalidade linguística como mais um meio de preservar os seus conhecimentos ancestrais.

A Escola Parkatêjê surgiu como uma sábia estratégia do então líder Krôhôkrenhũm para habilitar o seu povo diante no inevitável e cada vez mais crescente contato com o mundo *kupẽ*, embora não fosse alfabetizado. Sua intenção consistiu em proteger a língua e cultura indígena entre os jovens, pois, ao saírem da aldeia a fim de prosseguir estudos em outras escolas, eram expostos às situações nem sempre positivas na cidade.

Atualmente, a interação na língua Parkatêjê se faz presente principalmente em contextos onde ocorrem as atividades culturais. Acredito que isso aconteça por incentivo dos velhos. O interessante é que os mais jovens buscam sempre se esforçar com o objetivo de entender o conteúdo da conversa dos anciãos, até porque pode se tratar de um plano para ganhar um jogo de flecha ou de futebol, por exemplo, ou de uma troca envolvendo um deles.

Em 2013, quando conheci os Parkatêjê, as dificuldades para ensinar a língua nativa e a falta de material pedagógico para o desenvolvimento desse trabalho já eram comentadas. Outro assunto amplamente discutido era a necessidade de formação docente. A ausência de conhecimento sobre como ensinar uma língua na qual grande parte dos professores não tem

fluência os levava a pôr em prática um modo próprio de conduzir este trabalho, a exemplo do que um deles descreve:

Pra mim dar aula pros alunos, eu faço do meu jeito, assim, [...] ninguém não chegou e botou na minha cabeça. Eu mesma, assim... eu coloco as fruta, por exemplo, assim..., banana, laranja, bacaba, macaxeira. Eu vou ensinando de pouco porque de muito também não vai entrar na cabeça do menino. Uns cinco item e, depois, eu começo a perguntar frutas. Depois fala da mãe, também como é que se chama mãe, pai, tio, tia... são cinco coisas também [...] (SILVA, 2014, p. 147-148).

Os Parkatêjê almejam para a sua escola um corpo docente formado apenas por indígenas. Em sua opinião, é preciso investir na formação profissional dos integrantes da aldeia onde habitam e na elaboração de materiais pedagógicos para que, no futuro, as crianças voltem a falar a língua como era antigamente. Isso é facilmente observado na fala de outro professor:

Então, [...] **o meu interesse é ensinar o meu neto [...] pra ele aprender a língua, nossa língua, pra defender a sua área, a sua terra, a sua cultura,** [...] O nosso povo tem que interessar a aprender pra ele mesmo, não é pra ninguém. [...] Meu avô sempre me falava... eu entendi o que meu avô falava... era isso que interessava. [...]. **Eu quero deixar pro meu neto; do meu neto, vai pro outro neto. É assim que nós continua...** que nós tem que pensar daqui pra frente (SILVA, 2014, p. 156-157, grifo do original).

A Nota 1 recebida pelo Parkatêjê no Fator 1, segundo os critérios de avaliação da UNESCO, a caracteriza como ‘criticamente ameaçada’. O alerta maior, neste caso, justifica-se pelo fato de não estar havendo transmissão intergeracional. Em relação ao Fator 6, atinge Nota 2, apesar de os professores da Escola Indígena Parkatêjê se queixarem da falta de material na/sobre a língua indígena na escola.

A aparente ausência de material pedagógico tem levado alguns integrantes a desenvolver opiniões negativas em relação à escola, como observado nas frases “a escola não está funcionando” e “nosso material é material de branco”, que foram mencionadas em reunião convocada pelas lideranças no ano de 2016, na aldeia Parkatêjê, da qual a equipe de estudos da orientadora desta Tese participou. Naquela ocasião, os Parkatêjê solicitaram um material pedagógico alicerçado nos conhecimentos indígenas, principalmente na experiência dos anciãos.

O interesse pelo material pedagógico foi acentuado após a participação dos Parkatêjê na 13ª edição dos JMPI do ano de 2015, realizada em Palmas (TO), da qual participaram povos indígenas do Brasil e do exterior. O contato com parentes de diversas gerações fluentes na língua indígena que há anos não viam os levou a decidir se empenhar para (re)aprender a língua Parkatêjê, uma promessa feita diante de Krôhokrenhũm na ocasião em que a participação dos jovens nos JMPI era avaliada.

As inquietações dos Parkatêjê quanto ao E/A da língua indígena já eram de meu conhecimento anos antes da reunião de 2016, quando eu ainda era aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPA. Ressaltar o valor da oralidade entre povos de tradição oral em pesquisas sobre a Escola Indígena é um assunto incontestável e, àquela época, foi o que despertou a minha atenção para conhecer de perto como as aulas de língua indígena eram facilitadas na Escola Parkatêjê.

O português, de fato, é a principal língua utilizada na escola, inclusive nas aulas de Parkatêjê. Acerca deste assunto, fui informada pelos professores indígenas sobre a necessidade de um material para apoiá-los em suas aulas de língua indígena. Havia (e ainda há) um trabalho mais direcionado à modalidade escrita mesmo nas séries iniciais de ensino, exatamente na fase de E/A em que a oralidade deve receber atenção especial, como informado na terceira seção desta Tese. Diante disso, julguei necessário investir em uma dissertação de Mestrado cuja discussão levasse os estudiosos de línguas indígenas - mas, em especial, os integrantes da aldeia Parkatêjê - a refletir sobre a realidade daquela Escola Indígena.

Como diz a professora Marília Ferreira, “desenvolver pesquisa junto a um povo indígena é uma experiência singular, pois o esforço que este trabalho demanda tem uma enorme compensação da perspectiva do comprometimento social. E, claro, tudo o que cada um estuda fortalece sua formação individual” (informação verbal)¹. Estes foram alguns dos motivos que me levaram a ingressar no curso de Doutorado no ano de 2015, além da amizade construída com alguns integrantes da aldeia. Era preciso dar continuidade ao trabalho.

A primeira viagem à aldeia aconteceu no ano de 2016, depois da conclusão dos créditos relativos às disciplinas do curso. O projeto tinha como foco a elaboração de material pedagógico para o E/A de língua indígena e previa, inicialmente, a participação ativa dos integrantes das aldeias Parkatêjê e Rôhokatêjê, notadamente dos velhos e dos professores indígenas da Escola Parkatêjê. Dessa forma, harmonizava-se ao princípio da Escola Indígena que defende a audiência e o amplo envolvimento de cada comunidade na definição de

¹ Informação obtida no ano de 2017, em grupo de rede social constituído pela equipe de pesquisa da professora Marília Ferreira.

objetivos relacionados a projetos que digam respeito aos seus interesses e à visão de estudiosos da área, como Amaral (2011, p. 30), para quem “é fundamental que os educadores indígenas se engajem no processo de confecção de materiais didáticos que possam atingir os objetivos almejados”. Devido à experiência em sala de aula e ao amplo conhecimento sobre a realidade local, os professores indígenas são peças-chave para o alcance de um E/A significativo às gerações Parkatêjê.

Infelizmente, 2016 foi um ano de luto na aldeia em consequência de óbitos de duas índias - a mais velha era uma das poucas falantes da língua indígena - e do cacique Krôhônrenhũm. Precisei, assim, aguardar mais um pouco para a realização da presente pesquisa, porém já com a anuência² do Capitão, que me foi concedida após reunião ocorrida no acampamento no primeiro semestre do mesmo ano.

Os Parkatêjê vivenciaram, nesse ínterim, mais duas cisões no seu grupo e, por conta deste fato, as atividades da escola foram suspensas até a formação de novo quadro de docentes para assumir a vaga dos professores que decidiram trabalhar em escola de outras aldeias. Isso significa dizer que não havia profissionais envolvidos com o E/A da língua disponíveis para participar do projeto.

No primeiro semestre do ano de 2017, consegui dar início à coleta de dados com a ajuda de alguns índios mais velhos, conforme a disponibilidade de cada um. Os Parkatêjê estavam trabalhando na confecção de objetos da cultura material, no ensaio de cantigas e de danças do qual participavam jovens e crianças, na organização do Instituto Krôhônrenhũm, criado em homenagem ao Capitão, bem como em outras atividades relacionadas à cerimônia de final do luto, que foi realizada no dia 19 do mês de outubro de 2017.

Mesmo diante de um contexto de dor, um grupo de anciãos decidiu continuar os trabalhos que antes eram feitos pelo Capitão, um dos quais era dar aulas de língua indígena ao grupo de pesquisa da professora Marília Ferreira. Todavia, não tinham mais a disponibilidade inicial de tempo para participar do projeto de elaboração do material pedagógico.

No dia oito de março de 2018, ocorreu outro caso de óbito na aldeia. Desta vez foi Xôntapti, e com ele morreu uma grande parte do conhecimento linguístico-cultural do povo Parkatêjê, pois era um dos poucos falantes com notável competência linguística. Este lamentável acontecimento causou grande desmotivação e incertezas entre os anciãos para prosseguir como colaboradores do projeto durante algum tempo.

² O ‘termo de autorização para pesquisa’ (ANEXO C) foi assinado somente no ano de 2017, após a escolha de novo cacique Parkatêjê.

Em todas as etapas de elaboração do material, busquei respeitar as reivindicações dos Parkatêjê das quais tomei conhecimento durante as duas reuniões realizadas no ano de 2016, a primeira no dia 24 de março³ e a segunda no dia 4 de abril. Os trechos retirados das falas de alguns participantes destas reuniões que julgo relevantes para a proposta desta Tese estão sintetizados no Quadro 18.

Quadro 18 - Informações que orientaram a elaboração do material pedagógico de língua Parkatêjê

INDÍGENAS	INFORMAÇÕES (continua)
Akrôjarêre ⁴	- “Nós que moramos dentro da cultura temos que ensinar; - Precisamos nos preocupar com uma identidade mais forte, com os nossos velhos; - Precisamos criar uma cartilha para nos ajudar a aprender a cantar; - Queremos mostrar ao leitor a nossa realidade; - A nova geração não sabe mais nada da nossa cultura; - Precisamos de uma aula prática de como fazer bolo, arco, flecha; - A segurança maior hoje está na nossa identidade”.
Amjîre	- “Ensinar: ‘Bom dia! ‘Como vai?’ ‘Vamos tomar banho!’; - Tem que pensar no pessoal que não sabe nada”.
Atàrkwyiti ⁵	- “A cartilha é mais importante para nós; - A nossa língua está esquecida. Estão valorizando mais a parte do português; - Nunca é tarde pra nós querer aprender a nossa língua; - O nosso cantador (o Capitão) não dá mais conta de cantar. Cabe a nós incentivar os nossos jovens; - Nossa herança é a nossa cultura. Ela é a nossa identidade. Se ela está sumindo, vamos buscar; - Começar com as palavras do dia a dia; - Nós, aprendendo a falar, vamos saber cantar, brigar, chorar”.
Hitÿi	- “Vovô nos ensinou a chorar na língua; - Se eu boto um nome em alguém, tenho que saber o significado; - Uma palestra, uma oficina sobre os cantos; - Saber qual é o tempo das brincadeiras; - Nós precisamos realmente aprender, para não ficar mais dependendo de ninguém”.
Katê	- “A escola não está funcionando; - Queremos a parte escrita da língua; - A escrita do alfabeto; - Montar o material igual um livro de inglês”.

³ Esta reunião foi filmada por Apare (indígena Parkatêjê), que gentilmente nos cedeu uma cópia gravada em DVD.

⁴ Filho mais velho do Capitão. Foi indicado pela Comunidade Parkatêjê para assumir a liderança após o falecimento do Capitão, conforme informado.

⁵ Esposa de Akrôjarêre.

INDÍGENAS	INFORMAÇÕES (conclusão)
Kômaitere ⁶	- “Nem todos nós sabemos falar a língua, mas entendemos; - Eu estudei, mas sei pouco falar a língua; - Se aprendermos a falar, eu acho que vamos cantar qualquer canto; - Isso vai depender de cada um de nós; aprender a falar; - A língua não morreu; está adormecida; - Eu sei o que é água, comida; o que eu não sei é falar”.
Krôhôkre ⁷	- “Um material para ensinar adultos e crianças; - Como podemos escrever cada palavra na língua?; - Queremos aprender a falar e a escrever nome de animal, pessoa, tipos de música; - Começar com os diálogos entre pais e filhos: ‘Vem cá!’ ‘Onde tu vais?’ ‘Como é o teu nome?’ ‘Que horas tu vens?’”
Kwÿikwÿire ⁸	- “Precisamos voltar a falar a língua e levar isso até a escola; - Aproveitar as oportunidades para aumentar o conhecimento. Multiplicar a aprendizagem juntando os conhecimentos dos que sabem com os que não sabem; - Aprender a falar e a escrever.”
Sômpre	- “Estamos pensando na questão da aprendizagem da escrita, fala, leitura, cantos, culturas, danças, jogos; - Se a gente não dominar mais a língua, fica muito difícil aprender o canto”.
Airomkre	- “Precisamos de uma cartilha para utilizar na nossa Escola Indígena porque o nosso material é de branco; - Uma cartilha com os nossos próprios conhecimentos; com os conhecimentos dos velhos”.

Fonte: Elaboração própria (2017).

As falas descritas no Quadro 18 foram de suma importância para contextualizar o projeto de elaboração do material pedagógico. Da mesma forma, experiências envolvendo o uso da língua pelos Parkatêjê em contextos diversos contribuíram de modo significativo para o enriquecimento do material, cuja base de fundamentação é a cultura Parkatêjê e a determinação desse povo indígena.

Para finalizar, informo que o material pedagógico em discussão encontra-se diretamente respaldado não somente pelas informações contextuais apresentadas neste momento, mas também por uma conexão entre as referidas ponderações e uma ampla discussão relativa à perspectiva linguístico-cognitiva, conforme mencionado nas palavras

⁶ Filho mais novo do Capitão.

⁷ Filha mais nova do Capitão e mãe de Katê.

⁸ Irmã mais nova do Capitão, anteriormente mencionada, que viveu em Itupiranga até atingir a idade adulta.

introdutórias desta seção. A princípio, creio seja relevante iniciar com a apresentação de alguns conceitos que devem ser esclarecidos em propostas pedagógicas, especialmente para línguas indígenas. Esta discussão será feita na próxima subseção.

4.2 Revisitando conceitos básicos

Entre as primeiras questões de relevância a projetos destinados ao E/A de línguas, estão alguns conceitos centrais que devem ser analisados e discutidos ao longo do andamento de um processo como esse. Meu interesse em revê-los consiste em aprofundar e em socializar questões associadas ao contexto pedagógico, relacionando-as ao que tenho observado entre os Parkatêjê. Esta discussão, a meu ver, é favorecedora aos professores e aos alunos que utilizarão o material proposto em suas aulas de língua indígena, porém também pode contribuir com futuros pesquisadores dessa área de estudo, principalmente os que se interessam por línguas indígenas, pois terão a oportunidade de conhecer as concepções teóricas que orientam a presente investigação.

4.2.1 Ensinar, aprender e adquirir uma língua

Ao longo da história, o E/A de línguas, com o seu papel, importância, conteúdos, formas e objetivos, tomou diferentes direcionamentos (GROSSO, 2007). As modificações teóricas e práticas no campo pedagógico têm contribuído, ultimamente, para ampliar o espaço de participação dos envolvidos neste processo: professor, aluno, mas também a família e a comunidade do aluno.

Em relação a ‘ensinar’, Oliveira (2014) informa que este termo pode conotar, em linhas gerais, ‘transferência de conhecimento’ e ‘facilitação da aprendizagem’. Como transferência de conhecimento, o ato de ensinar revela uma prática pedagógica antiga e unilateral, na qual o aluno (paciente; sujeito da aprendizagem) é um ser desprovido de conhecimentos (linguísticos e textuais) e intensamente dependente do professor para progredir. O professor (agente; sujeito do ensino) é o centro desse processo, pois detém o conhecimento em suas mãos, e somente ele tem a capacidade de transferi-lo ao aluno (recipiente e passivo).

Estou de acordo com Oliveira (2014) no sentido de que Freire (2013) denomina ‘educação bancária’ esta forma simplista atribuída ao ato de ensinar no qual “o educando

recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador [...]. A consciência bancária ‘pensa que quanto mais se dá mais se sabe’ (FREIRE, 2013, p. 38). Como é evidente, esse modo de proceder não encoraja a criatividade e a curiosidade no aluno, portanto, não propicia uma formação comprometida com a sociedade. E não poderia ser diferente, dado que esse aluno, ao apenas ouvir e reproduzir o saber, nada mais será do que o reflexo de um sistema medíocre, como o autor sublinha.

Como facilitação da aprendizagem, o ato de ensinar insere professor e aluno no mesmo grau de importância, sendo ambos coaprendizes e comprometidos com o processo de E/A ao partilharem entre si os seus conhecimentos culturais e linguísticos particulares. O ensino é, desse modo, uma construção de conhecimentos que ocorre por meio “de uma atmosfera afetiva (emocional e psicológica) positiva” (OLIVEIRA, 2014, p. 25), não especificamente na sala de aula, pois também é construído fora dos muros da escola, no contato com a família e com a sociedade, por conseguinte, pode prescindir da ajuda do professor.

A dinâmica da Escola Parkatêjê serve para ilustrar a segunda concepção de ‘ensinar’. Conforme explicado, o respeito aos saberes dos alunos, vindos de sua experiência com o mundo indígena e não indígena, é prioridade desde o início de sua implantação. Isso é notado também na organização do calendário escolar, que é planejado de modo a valorizar as tradições indígenas e, ao mesmo tempo, para proporcionar aos alunos o conteúdo necessário ao seu nível de escolaridade.

Sendo assim, há, no ato de ensinar, consideração às experiências de vida do aluno indígena e não indígena, o que inclui também o seu contato com outras disciplinas, línguas, culturas e outros conhecimentos de mundo. Freire (2011, p. 120) comenta que “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-lo como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

O pensamento de Freire (2011) revela-se, a meu ver, como o mais democrático à prática pedagógica, pois, como Grosso (2007, p. 5) informa, “mais do que compreender o mundo, o aluno, como ator social, deve agir sobre ele, transformando-o positivamente”. Isso é observado, por exemplo, nos princípios contemporâneos da Escola Indígena, pois visam ao reconhecimento de conhecimentos milenares e específicos de cada povo. Essa forma de pensar o E/A solicita, porém, uma escola que incentive uma ação conjunta e comprometida tanto do aluno quanto do professor, entendendo ambos como sujeitos de todo o processo.

Aprender, por seu turno, é um “processo [consciente ou não] de construção de conhecimentos, de desenvolvimento de habilidades e de aquisição e/ou mudança de comportamento e atitudes. Em outras palavras, um processo de transformação do indivíduo” (OLIVEIRA, 2014, p. 27, acréscimo nosso). Isto posto, quando há mudança no potencial de comportamento, ocorre a aprendizagem, de acordo com Oliveira (2014). Devo ressaltar novamente que o Parkatêjê não é a L1 da maior parte da sociedade indígena foco do presente trabalho, portanto, esta língua se constitui em objeto de aprendizagem no presente momento, e não de aquisição.

Ao apontar distinção entre os processos de aquisição e de aprendizagem, Krashen (1981) ressalta a L1 como única língua adquirida de forma inconsciente pelos falantes. Destaca, ainda, a não imersão dos aprendentes com os falantes das demais línguas (LE, por exemplo), cuja aprendizagem e uso ocorrem de forma consciente e envolvem o automonitoramento do que está sendo aprendido, ou seja, a metacognição.

Segundo Krashen (1981), a exposição diária da criança inicialmente no seio familiar e, depois, nos diferentes contextos comunicativos será essencial para que o seu sistema linguístico se desenvolva no processo de aquisição de sua L1 e que suas habilidades comunicativas sejam ampliadas. De acordo com Destro (2015), esta experiência

acontece espontaneamente, por exemplo, nas conversas com a família e com amigos. Além das situações espontâneas de comunicação oral, uma criança que convive com a sociedade de sua língua materna tem acesso ao mundo letrado das narrativas até mesmo antes de saber ler porque ouve histórias, poemas, cantigas que utilizam formas de composição descritivas e narrativas nessa língua (DESTRO, 2015, p. 130).

A forma espontânea e natural de aquisição linguística começa a perder força no início da puberdade, no chamado ‘período crítico de aquisição’. Sendo assim, “após a puberdade, pode-se aprender [com esforço, dedicação e exercício], mas não adquirir uma língua” (FRANCHETTO; MAIA; SANDALO; STORTO, 2002, p. 69, acréscimo nosso).

Krashen (1982) salienta, todavia, que a competência linguística em adultos, em L2 ou em Língua Estrangeira (LE), pode verificar-se como aquisição (central) e como aprendizagem (periférica). Tratando-se de aquisição, sugere haver semelhanças no processo de desenvolvimento da competência linguística entre adultos e crianças, quando estas últimas estão na fase de aquisição de sua L1. O mesmo não será observado em casos de aprendizagem, haja vista que a competência linguística do adulto será configurada de forma

consciente. Apesar de informar a possibilidade de adultos adquirirem uma língua, sublinha que somente as crianças conseguem atingir proficiência ao nível de um falante nativo.

Concordo com o comentário de Oliveira (2014) acerca do contraste estabelecido por Krashen (1982) em relação ao processo de aquisição e de aprendizagem, pelo que necessário se torna transcrevê-lo:

[...] a aprendizagem não é um fenômeno que envolve apenas processos cognitivos conscientes. Além disso, fica parecendo que a aprendizagem requer uma maior capacidade cognitiva do que aquela que é exigida pela aquisição, que envolve complexos processos de construção e reconstrução de hipóteses que podem, sim, ter algum grau de consciência (OLIVEIRA, 2014, p. 143-144).

Em relação ao contexto escolar, Krashen (1985) informa que uma aquisição bem-sucedida está relacionada ao “*input* compreensível”, isto é, ao entendimento do aprendente acerca de informações que estejam um pouco acima do seu presente nível de competência linguística. Assim, ele poderá se deslocar do estágio em que se encontra (*i*) para um próximo estágio, mais avançado (*i + 1*). Em suas palavras, “somos capazes de compreender enunciados que contêm gramática não adquirida com a ajuda do contexto, que inclui informações extralinguísticas, nosso conhecimento de mundo e a competência previamente adquirida” (KRASHEN, 1985, p. 79)⁹.

O conjunto particular de conhecimentos interligados ao nível atual dos aprendentes abrangerá suas diferentes realidades linguísticas, não havendo, desta forma, necessidade de ajustar o *input* a cada nível de *i* encontrado em uma sala de aula de línguas. Porém, mais que estar exposto a um *input* compreensível, é necessário que os aprendentes estejam de fato dispostos a recebê-lo, e isso está relacionado ao que Krashen (1985) denomina ‘filtro afetivo’. Neste sentido, processos cognitivos e emocionais podem afetar significativamente a aquisição linguística do aprendente.

Segundo Krashen (1985, p. 81), ‘filtro afetivo’ é “um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição da linguagem”¹⁰ e envolve determinadas condições emocionais (motivação, autoconfiança e ansiedade) observadas tanto em situações de aquisição como de aprendizagem de línguas.

⁹ No original: “We are able to understand language containing unacquired Grammar with the help of context, which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence”.

¹⁰ No original: “is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition”.

Assim, condições psicológicas favoráveis, como motivação, baixa ansiedade e autoconfiança elevada, colaboram positivamente para que ocorra a aquisição; ao passo que sentimentos como desmotivação, alta ansiedade e baixa autoconfiança são condições relacionadas à dificuldade de aquisição. O desejável, portanto, é um filtro afetivo baixo, para que o *input* seja bloqueado em menor proporção.

No caso específico dos Parkatêjê, o esforço de seus integrantes no sentido de inserir a língua indígena como L-alvo na escola está diretamente relacionado ao fato de se tratar de uma língua com a qual se identificam como indígenas e por meio da qual podem preservar a sua herança cultural. Diante dessas motivações e da indiscutível exposição de seus integrantes a situações que envolvem a língua Parkatêjê naquele contexto, é possível afirmar que a probabilidade de um filtro afetivo baixo entre os aprendentes seja grande, independentemente de faixa etária.

A aquisição de uma língua envolve vários conhecimentos relacionados a esta língua adquiridos de forma inconsciente pelo falante desde a infância. Por exemplo,

o conhecimento sobre a sua *fonética* (os sons existentes na língua que falamos), sua *fonologia* (a interpretação do repertório de sons existentes), sua *morfologia* (a formação de palavras, suas regras e derivacionais e a função dos mais diferentes morfemas), sua *sintaxe* (as propriedades combinatórias e regras de formação de constituintes), sua *semântica* (a interpretação dos enunciados da língua), sua *pragmática* (a relação dos enunciados com o discurso, suas interpretações contextuais e referências anafóricas), e seu uso *sociolinguístico* (a relação dos enunciados e os contextos sociais existentes) (AMARAL, 2011, p. 20, grifo do original).

A aquisição está relacionada, como observado, à competência gramatical e ao desempenho linguístico do falante. A competência gramatical corresponde aos conhecimentos abstratos dos quais o homem dispõe em sua mente ao adquirir determinada língua; o desempenho linguístico, por seu turno, diz respeito a um ‘saber fazer’, ou seja, ao uso dos conhecimentos abstratos em contexto comunicativo específico (MAIA, 2006).

Para finalizar, devo informar ainda que um processo de aquisição linguística não é específico a uma L1, pode se referir também a L2, assim como a LE, conforme a motivação que leva uma pessoa ao decidir¹¹ somar uma língua diferente ao seu repertório linguístico. O fato é que, em situações de E/A de L2 ou de LE, o conhecimento linguístico adquirido na L1

¹¹ Nem sempre aprender outra língua é resultante de um processo de ‘decisão’. As sociedades indígenas brasileiras, por exemplo, não aprenderam a língua portuguesa por sua própria vontade, mas por imposição do colonizador europeu.

se constitui em recurso sempre presente (e também em conflito), a exemplo do que informa Revuz (1998, p. 217), para quem “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”.

Mas, o que pode definir uma língua como L1, L2 ou LE? Tentarei responder a esta indagação nas próximas linhas, após discutir mais três conceitos importantes para a presente investigação: linguagem, língua e cultura.

4.2.2 Linguagem, língua e cultura

De forma resumida, o termo ‘língua’ pode ser definido como “um sistema de signos vocais [ou visuais]¹² utilizados como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011, p. 16, acréscimo nosso). Conforme os estudiosos da linguística, esta definição advém da diferença por eles estabelecida em relação aos termos língua e linguagem, este último concebido como uma habilidade essencialmente humana através da qual somos e atuamos como sujeitos culturais.

Sob um ponto de vista mais contemporâneo, a língua(gem), como um instrumento dinâmico e complexo, soma diferentes feições resultantes de conexões cognitivas, sociais, históricas, culturais e políticas por meio das quais o homem é conduzido ao mesmo tempo em que conduz ações no meio social (PAIVA, 2011). Dessa forma, é um sistema que, reiteradamente, se auto-organiza ao longo do tempo e emerge sempre em relação direta com os diferentes contextos de uso pelo falante, nas interações entre pares e em comunidades de fala (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007).

Investigações acerca do referido instrumento e à sua aquisição podem revelar diversas interpretações. Com base na escola gerativista, por exemplo, a faculdade de linguagem é entendida como inerente ao ser humano, ou seja, faz parte de sua biologia, e o permite estabelecer experiências com culturas diferentes da sua ao adquirir e se utilizar de línguas diversas, sejam línguas indígenas ou outras línguas que um dia existiram ou possam vir a existir (CHOMSKY, 1975). Dessa forma, esta faculdade é considerada como um dos principais órgãos da mente humana e como um dos atributos que estabelece a diferença dos

¹² Em lugar de signos vocais, os surdos se utilizam da língua de sinais para se comunicar, por isso acrescentei o termo ‘visuais’ na citação. A Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas.

seres humanos em relação aos animais, pois permite aos primeiros atingirem um desenvolvimento linguístico criativo e original desde os primeiros anos de infância, o que não é observado em relação aos segundos. Para Maia (2006),

Esse conhecimento tão complexo é parte da nossa biologia. Se já não nascêssemos com ele, não haveria meio de aprendê-lo só através da observação das coisas. Se a linguagem fosse aprendida como em um jogo de repetições, só seríamos capazes de falar o que ouvimos, mas - de fato - quando falamos uma língua demonstramos saber muito mais do que aquilo que ouvimos (MAIA, 2006, p. 24).

A escola estruturalista, porém, defende determinadas dicotomias (língua e fala, sincronia e diacronia, paradigma e sintagma, forma e substância, significado e significante, motivado e arbitrário) diante das quais a linguagem é entendida como um objeto duplo, pois, segundo Saussure (2006), os termos língua e linguagem não se confundem. A língua (ou *langue*) “é um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício da linguagem [fala ou *parole*]” (SAUSSURE, 2006, p. 17. Acréscimos nossos). Isto é, mais do que um instrumento de comunicação, a língua “faz parte da identidade cultural dos indivíduos” (SARTIN, 2015, p. 63), ou seja, indica os vínculos existentes entre o falante e a sociedade na qual o falante esteja inserido. Talvez, por isso Revuz (1998, p. 217) a defina como “o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”, palavras que parecem fundir língua e cultura num mesmo lugar.

Ao investigar os referidos termos, Mendes (2015) sublinha a impossibilidade de se afirmar qual o lugar da cultura e da língua, visto que ambas atuam em um mesmo espaço e ao mesmo tempo no processo de construção de significados, sejam estes individuais, sociais e culturais, por meio dos quais o homem se identifica e se comunica no mundo. Assim, *língua/cultura*, termo utilizado por Mendes (2015), é “uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda” (MENDES, 2015, p. 87).

Acerca da díade ‘língua e cultura’, Kramsch (2017) comenta o seguinte:

língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura (KRAMSCH, 2017, p. 139).

Sendo assim, “a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”¹³ (LARAIA, 1986, p. 52). Há, em tal sistema, estreita relação entre língua e corpo, como pontuação rítmica, repetições e gestualidade, entre outras peculiaridades citadas por Calvet (2011) acerca de sociedades orais ou predominantemente orais, como as indígenas, também observadas, evidentemente, entre não indígenas.

Diante do universo linguístico-cultural com o qual o homem entra em contato ao longo de sua existência - alguns em seu próprio contexto; outros em contextos estranhos ao seu -, língua e cultura são entendidas como “produções situadas, sempre em processo de construção e reinvenção” (MENDES, 2015, p. 83), sendo, por isso, transformadoras e, ao mesmo tempo, transformadas pelo contato estabelecido com outras línguas e culturas. Conforme a autora,

a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais [...]. Ao estruturar nossos pensamentos e ações, ela faz a medição entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta (MENDES, 2015, p. 87).

Nesse sentido, a identidade linguística de uma pessoa é o seu próprio “retrato”. O seu modo de pensar, agir diante de emoções, interpretar situações, partilhar conhecimentos, tomar decisões, estabelecer relações de afeto e construir significados diante de vivências em diferentes mundos, ou em culturas diversas, é conduzido pela língua/linguagem. Desse modo, adquirir determinada língua significa, principalmente, *estar socialmente* nessa língua, e não meramente tomar posse de conceitos, dominar o sistema linguístico ou conteúdos gramaticais dessa *língua/cultura* (MENDES, 2015).

Feitas estas considerações, retomo a pergunta anterior.

4.2.3 O que caracteriza uma língua como L1, L2 ou LE?

Definir uma língua como Primeira, Segunda ou Estrangeira não é tarefa tão fácil, pois o *status* de uma língua pode variar com o tempo, conforme a relação estabelecida entre o falante de determinada língua e o contexto de aquisição. Tampouco está longe de ser uma

¹³ Não posso deixar de acrescentar que a cultura também pode ser repassada por meio das línguas de sinais.

tarefa consensual para os investigadores de tais conceitos, que envolvem aspectos linguísticos e não linguísticos.

De acordo com Grosso (2015), associado à ideia de um monolinguismo ‘uniformizador’ havia um simples pensamento dicotômico: se uma língua é LE, não pode ser L1, e vice-versa. Mas o universo multilíngue com o qual o homem, crescentemente, passou a conviver em diversos contextos tem destacado sociedades pluriculturais, plurilíngues e, em consequência, aumentado a dificuldade de associar um dos citados conceitos a determinada língua.

Grosso (2015) informa que LE é, originalmente, caracterizada como ‘estranha’ ou ‘exótica’, não fundamental à comunicação da população de determinado lugar no qual os falantes se utilizam de uma L1 para interagir. Restringe-se, por vezes, a locais onde são ensinadas/aprendidas - por professores não nativos - línguas faladas em contextos distantes, como nos cursos de idiomas (inglês, francês, alemão, espanhol, entre outros). A autora interpreta esta noção como insuficiente para explicar a abrangência do conceito de LE em diferentes realidades, públicos e campos. Anos atrás, Almeida Filho comentou: “a compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 12, destaque do original).

Diante da dinâmica na qual noções ligadas à língua encontram-se inseridas, Grosso (2015, p. 168) comenta ainda que LE e L1 “são conceitos gerativos, em ação, que vão ganhando troncos, até quase se tocarem, conforme as situações se vão complexificando”. Para complementar o ponto de vista da autora, cito Revuz (1998), para quem a LE e L1 são, ao mesmo tempo, línguas próximas e heterogêneas, pois a LE, embora envolva uma aprendizagem raciocinada, demanda algo do laço que o aprendente mantém de sua língua L1. Esta relação entre a LE e a língua “fundadora” do aprendiz de LE revela diferenças em relação aos universos fonéticos e às diversas formas de construir as significações. Entretanto, “o que estilhaça o contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa” (REVUZ, 1998, p. 223).

Questão semelhante é notada também em relação à noção polissêmica de L2, a qual, na opinião de Grosso (2007), pode ocorrer como sinônimo de LE e apresentar interpretações diferentes da usual, portanto. Por exemplo,

os que seguem a terminologia preferencialmente da língua inglesa, geralmente atribuem a LE o mesmo significado de L2. Nesse caso, *second language* é semelhante a *foreign language*. Os que se baseiam em estudos de língua francesa, por sua vez, definem L2 como a língua que, sendo oficial, é língua não materna, mas de escolarização da maior parte do público aprendente. Isso significa que nem todas as línguas politicamente estabelecidas como oficiais podem ser línguas segundas¹⁴ (GROSSO, 2015, p. 169).

Ao considerar a ordem de aquisição, Revuz (1998) explica que a LE pode equiparar-se a uma L2, considerando que uma LE é aprendida após a L1. Curioso notar, segundo a autora, que em determinadas instituições escolares da França, por exemplo, a L1 do aprendente é ignorada. Em consequência, expressões como “inglês, primeira língua”, “espanhol, segunda língua” são muito comuns de serem utilizadas. Nas palavras da autora, “esse estar-já-aí da primeira língua é tão presente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova” (REVUZ, 1998, p. 215).

Spinassé (2006) reitera a mencionada semelhança que aproxima LE e L2. Por outro lado, informa que a função linguística de cada uma destas línguas pode distingui-las. Dessa forma, explica que a LE é utilizada pelo falante no ambiente escolar, ao contrário de uma L2, cuja importância para o falante pode ser equivalente à de uma L1, e não somente em ambiente escolar. A situação de bilinguismo dos anciãos Parkatêjê comprova a diferença destacada pela autora, considerando a relevância e a necessidade de utilização tanto da língua indígena quanto da língua portuguesa por esta geração após contato com a sociedade nacional.

É comum conceituar como L1 a primeira língua adquirida por uma pessoa, em tenra idade, sob a responsabilidade dos familiares e por meio da qual a socialização dessa pessoa se estabelece. Amaral (2011) define esta fase como fundamental para que a criança possa ser introduzida no E/A da escrita de sua L1, um sistema que demanda amplo conhecimento fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e sociolinguístico desta língua.

Na esteira dessa discussão, ocorrem situações muito mais complexas. Há casos em que a criança tem o seu primeiro *input* bilíngue ou multilíngue porque teve a oportunidade de adquirir, naturalmente e ao mesmo tempo, mais de uma L1. Para ilustrar esta assertiva, proponho acompanhar as palavras de Spinassé (2006):

¹⁴ Grosso (2015) se refere à realidade de Macau, uma das regiões da República Popular da China, onde grande parcela dos alunos de língua portuguesa já foi alfabetizada na sua L1. Naquele lugar, as línguas oficiais são o chinês e o português, e é praticamente reduzido o número de pessoas que estuda português como língua de escolarização.

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, alemão (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Em contextos de socialização plurilíngue ou em situações de migração, segundo Grosso (2007), os conceitos L1, L2 e LE nem sempre representam com exatidão a realidade linguística e cultural do falante. A L1 pode ser a língua oficial ou não, como citou Grosso (2015). Em regra, esta língua é utilizada na comunicação com a família e na escola. Por outro lado, há realidades nas quais nem sempre a língua de escolarização é a mesma do convívio familiar. Assim, o E/A pode ser facilitado por meio da língua majoritária do país no qual alguns alunos pertencem a uma minoria linguística, a exemplo do observado com a sociedade indígena e os descendentes de comunidades de imigrantes no Brasil. Estas possibilidades evidenciam que o *status* de uma língua não é definitivo e está intrinsecamente relacionado ao meio.

A discussão aqui apresentada pode ser exemplificada com o contexto brasileiro, em uma linha do tempo já comentada, que inicia com a chegada dos europeus e finaliza nos dias atuais.

Segundo informado, os paradigmas educacionais pensados para o indígena até o século XX tinham como objetivo final colaborar na construção de um país monolíngue por meio da supressão da cultura indígena e a integração de sua força de trabalho à sociedade nacional, a fim de que os ideais colonialistas fossem realizados.

Dessa forma, na fase inicial da colonização do País, o *status* das línguas indígenas como a Parkatêjê era de L1 para seus falantes. Assim, a língua do colonizador ocupava *status* de LE nas aldeias, pois fazia parte de uma cultura desconhecida e, até então, não havia motivação para aprendê-la em um lugar onde a comunicação ocorria somente com o uso de línguas nativas.

Com a expansão de políticas desfavoráveis aos povos indígenas brasileiros, o contato entre colonizador e colonizado estreitou-se sobremaneira e passou a colaborar decisivamente para a disseminação da língua e cultura nacional em detrimento de línguas indígenas. A forma impositiva como esta ação sucedeu com a ajuda da escola, tendo como apoio paradigmas assistencialistas (assimilacionista e de transição), concorreu para modificar, gradativamente, o *status* das referidas línguas no território brasileiro.

No início do século XIX, a língua portuguesa havia atingido *status* de L2 para grande parte das comunidades indígenas. Quanto aos Parkatêjê, esta situação foi observada a partir do século XX, após seus primeiros contatos com não indígenas em consequência dos mencionados projetos políticos e econômicos do governo brasileiro. O conhecimento transferido de sua língua fundadora foi fundamental para a alteração de *status* linguístico, pois serviu de “ponte” para o E/A da língua do dominador sob uma proposta de bilinguismo subtrativo, de início como LE e, depois, como L2. Assim, facilitou o uso crescente do português no Brasil, e restringiu a comunicação em línguas indígenas a espaços privados.

Como resultado de uma longa história de extermínio não apenas linguístico e cultural, o português atingiu o *status* de língua majoritária no Brasil. Aprendê-la, atualmente, tornou-se essencial à sociedade indígena tanto em termos econômicos quanto políticos, entre outros motivos defendidos, atualmente, por um modelo educacional denominado ‘emancipatório’.

Na aldeia Parkatêjê, assim como em muitos outros contextos onde não se observa mais transmissão intergeracional, o português tornou-se L1 e o uso da língua indígena, em casos de não extinção, encontra-se limitado aos anciãos. Por outro lado, é importante ressaltar, a cultura indígena se mantém viva entre os integrantes de todas as gerações, como afirmação de identidade étnica. Qual estatuto atribuir às suas línguas tradicionais no Brasil diante desta realidade? Orientada pela discussão a seguir, defendo que LH seja o *status* mais adequado.

4.3 Língua de Herança: noções preliminares

De acordo com Lima-Hernandes e Ciochi-Sassi (2015, p. 18), “herança é algo de que se deve tomar posse no momento exato, sob pena de sofrer consequências insalubres para as relações pessoais [...] relaciona-se com genética, com vida”. As autoras citam duas possibilidades para que uma língua, como herança, desapareça: a rejeição do indivíduo a essa língua (abrir mão da herança) ou a mudança do curso da integração identitária desse indivíduo, quando em tenra idade. Por outro lado, a vontade e a estima pela cultura e pela língua são apontadas como importantes fatores para a retomada da identidade, a exemplo do observado entre os Parkatêjê.

“Algo recebido de um ancestral em vida [...] e empregado em situações variadas, mesmo após a morte desse ancestral, pode ser considerado herança?” Retirei esta pergunta dos escritos de Lima-Hernandes e Ciochi-Sassi (2015, p. 21) com o propósito de assinalar a diferença entre ‘tradição’ e ‘herança’, também comentada pelas autoras ao refletirem sobre o

alcance de heranças. Em relação aos aludidos termos, elas explicam que ‘tradição’ envolve repetição de práticas e regras sociais inerentes a cada cultura repassadas a outras gerações por meio de contínua convivência; ‘herança’ associa-se a situações de expectativa, afeto, vontade. Diante disso, afirmam:

o fato de brasileiros terem línguas indígenas como uma herança cultural **não** os torna falantes dessas línguas como LHs. Eles podem empregar eficientemente os termos *Tietê, Mogi-Guaçu, Anhangabaú* e, a despeito disso, sequer saberem o que significam essas palavras etimologicamente. Diametralmente oposto é o exemplo de um indivíduo que fale desde a idade mais tenra a língua da mãe e também a língua do pai, empregando eficientemente os termos nos contextos demandados, mas não sabendo o que significam etimologicamente (LIMA-HERNANDES; CIOCCHI-SASSI, 2015, p. 20-21, *italico do original, negrito nossos*).

Ao se referirem à LH, Lima-Hernandes e Ciochi-Sassi (2011) ressaltam que este rótulo denota uma língua pouco comum, diferente de línguas interligadas a grupos sociais majoritários. Segundo as autoras, línguas inseridas no rótulo LH convivem com a possibilidade de enfraquecimento e posterior extinção, sem que seus falantes se deem conta deste fato ou possam fazer algo para impedir o desaparecimento da língua através da qual um dia expressaram sentimentos, vontades e interesses. No caso dos Parkatêjê, cabe-me informar que o atual estágio da língua indígena é do conhecimento de seus integrantes, motivo pelo qual há crescente esforço no sentido de buscar meios para promover um E/A que responda às suas especificidades linguístico-culturais.

Há muito a se dizer sobre LH. Em termos históricos, as primeiras discussões foram observadas no Canadá, nos anos de 1970, mas a expansão de investigações na área ocorreu somente na década de 1990 nos EUA (CUMMINS, 2005). Mesmo depois de longo tempo de estudos, definir de forma completa e abrangente noções como língua de herança; falante de língua de herança; e aluno de herança continua sendo tarefa de difícil consenso. Embora este campo de pesquisa encontre-se em franco desenvolvimento em idiomas como o espanhol nos EUA e as línguas de imigrantes no Reino Unido (MORONI; GOMES, 2015), no Brasil ainda é recente¹⁵ em discussões acadêmicas e necessita de investigações que orientem o E/A em escolas frequentadas pelo público de LH.

¹⁵ O I Congresso Mundial de Bilinguismo e Línguas de Herança foi sediado em Brasília e ocorreu no período de 15 a 17 de agosto de 2017, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz, do Instituto de Letras e Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da UnB. Teve como tema “Construindo pontes e diálogos entre línguas-culturas no Universo Multicultural e Multilinguístico de hoje”.

Quanto ao rótulo LH, Deussen-Scholl (2003, p. 212) informa que “o conceito permanece mal definido e é sensível a uma variedade de interpretações dentro dos contextos social, político, regional e nacional”¹⁶. O próprio vocábulo ‘herança’ carrega consigo a ideia de um tempo passado ou antigo, ou seja, não realça o futuro. Ao se reportar aos termos ‘língua de herança’ e ‘aluno de herança’, a autora menciona a necessidade de situá-los em uma política nacional mais ampla e de uma classificação mais inteligível.

Segundo Polinsky (2008), a noção LH tem buscado contemplar a situação de um grupo de pessoas cujas línguas são faladas em contextos onde há uma língua dominante. Em relação à ordem de aquisição, diz respeito à L1 em que uma criança foi exposta, mas por alguma razão passou a utilizá-la apenas no núcleo familiar e a estabelecer relações sociais por meio de outra língua; ou sua aquisição foi interrompida em decorrência de mudança para uma língua que passou a ser dominante em sua vida. O comentado percurso histórico dos povos indígenas brasileiros e as diversas mudanças de *status* pelas quais passaram as suas línguas os destacam como exemplos incontestáveis das reflexões dessa autora.

“A língua de herança não é a língua materna do indivíduo, embora algumas vezes se confunda com ela. É uma língua deixada e mantida na comunidade que se identifica com ela” (GROSSO, 2015, p. 179). Neste sentido, a LH diferencia-se da LE porque a sua aprendizagem não parte do zero, pois reúne em si raízes afetivas, linguísticas e culturais (SASSER, 2015).

As características informadas por Grosso (2015) e Sasser (2015) traduzem a realidade Parkatêjê. A vivência cultural plena na aldeia e o reconhecimento da língua indígena como a língua de seus ancestrais os têm encorajado a pensar em ações a favor de sua revitalização. Isso pode ser comprovado, por exemplo, pela valorização do conhecimento dos anciãos na escola, sobretudo na crescente participação indígena no E/A do Parkatêjê.

Destro (2015) informa que situações de aquisição apontam para uma das diferenças entre LH de L1. Conforme a autora, o uso social da LH é reduzido e não espontâneo, demanda esforço, comprometimento e dedicação dos familiares e professores, para que os filhos e netos de herança se sintam menos estrangeiros nessa língua e participem de trocas de experiências.

Lico (2011), da mesma forma, defende que iniciativas para o E/A de uma LH estejam sustentadas no tripé ‘família, comunidade, professor’. A L1, conforme explicado, é adquirida pelas crianças por meio de experiências naturais provenientes de sua convivência em âmbito

¹⁶ No original: “the concept remains ill defined and is sensitive to a variety of interpretations within social, political, regional, and national contexts”.

familiar e social. Concorrem, para isso, o acesso a cantigas, histórias, poemas, brincadeiras, entre outras peculiaridades culturais que as ajudem a desenvolver a oralidade em sua L1.

Em relação aos Parkatêjê, o essencial é que o interesse pela LH possa levá-los a encontrar estratégias para ampliar os espaços de sua utilização. Para isso, as reflexões de Lico (2011) se revelam fundamentais, considerando a necessidade de esforços permanentes para o aumento de prestígio da língua indígena ante as pressões externas. O conhecimento linguístico e cultural de avós, tios, pais, mães e professores indígenas deve ser articulado para o desenvolvimento de um trabalho essencialmente colaborativo e consciente na aldeia.

Fishman (2001) informa que o termo LH é corrente entre pesquisadores e profissionais da linguagem interessados em manter e revitalizar línguas diferentes do inglês nos EUA¹⁷, muitas das quais não integram currículos escolares. Há uma importante conexão histórica linguística e cultural entre os aprendentes interessados em estudar essas línguas que, por certo, os motiva para se manter conectados com suas raízes, mesmo nos casos em que o conhecimento linguístico não mais se destaca. Segundo o autor, há três tipos de LH nos EUA: (i) línguas faladas pelos imigrantes chegados após a independência do país; (ii) línguas indígenas que, no passado, foram amplamente faladas pelos povos nativos, mas se encontram ameaçadas; (iii) línguas que eram faladas por pequenos grupos que há muito tempo desapareceram, mas ainda são lembradas em nomes de lugares.

O segundo tipo mencionado por Fishman (2001) - línguas indígenas que, no passado, foram amplamente faladas pelos povos nativos, mas se encontram ameaçadas - associa-se, no presente trabalho, ao cenário das línguas nativas do Brasil em cujo espaço geográfico passaram ao *status* de línguas minoritárias¹⁸. Isso revela que nem sempre as LHs são faladas apenas por povos da diáspora que se deslocaram do país de origem. Para Sartin (2015, p. 62), “a fronteira muitas vezes está na mente dos indivíduos, sem que o espaço geográfico seja alterado”.

Na mesma direção, Valdés (2005) define LH como línguas minoritárias que encerram histórias e significados para grupos conhecidos como minorias linguísticas que correm risco

¹⁷ A título de curiosidade, cabe lembrar, com Deussen-Scholl (2003), que o interesse pela manutenção de línguas minoritárias nos EUA deriva de drástica perda linguística no país resultante de uma política estabelecida em meados do século XIX que perdurou até o final do século XX, com o objetivo de erradicar línguas e culturas diferentes do inglês. Esse movimento de americanização passou a tomar novo rumo no período da II Guerra Mundial, a partir do momento em que este país percebeu a necessidade de competência em línguas estratégicas que servissem para facilitar relações internacionais e promover a segurança nacional, apesar de a diversidade linguística dos EUA ainda não ser reconhecida.

¹⁸ O termo ‘língua minoritária’, longe de carregar o sentido de quantidade, significa que a língua está em posição minoritária, ou seja, não apresenta impacto em espaços sociais e oficiais (MORONI; GOMES, 2015).

de desaparecer¹⁹ e línguas de famílias habitantes de determinado país que as acolheu, onde a língua de comunicação oficial e do ensino escolar é diferente das faladas por essas famílias. A autora demonstra concordância com Fishman (2001) no sentido de que a utilização circunscrita dessas línguas pode provocar a perda de domínio e o seu consequente desaparecimento.

As afirmações de Valdés (2005) agregam-se às causas do enfraquecimento de línguas nativas do Brasil, como a Parkatêjê, em cujas terras a aquisição do português como L1 entre as crianças coopera para a marginalização da língua indígena. Anteriormente, comentei que essas línguas circulam em espaços limitados e disputados de forma assimétrica com o português, a língua predominantemente utilizada nas relações sociais e no contexto educacional em toda a extensão do território brasileiro.

O cenário histórico de imigração no Brasil desenha um território onde, ao lado das línguas indígenas, convivem comunidades falantes de outras línguas que mantêm entre si conexões históricas, culturais e linguísticas. No contexto brasileiro, essas línguas assumem um *status* de LH para os pequenos grupos que as falam. Como Moroni e Gomes (2015) sintetizam,

o Brasil sempre foi um país de imigração. O modo tradicional de contar sua história é a partir da chegada dos portugueses na costa atlântica, de seu contato com os povos indígenas locais, dos contingentes africanos trazidos para trabalhar nas colônias, na passagem dos holandeses pelo Recife, das ondas de imigrantes vindas da Europa para atender as necessidades de mão de obra surgidas na República e quando o país se mostrou um destino seguro na I e II Guerras Mundiais - ali se estabeleceram os italianos, espanhóis, ucranianos, poloneses, alemães e também japoneses, entre outros (MORONI; GOMES, 2015, p. 22).

Ainda acerca de contextos de imigração, Montrul (2010, 2012) adverte que haverá mais probabilidade de os descendentes de imigrantes utilizarem a língua majoritária da sociedade onde estejam habitando com maior frequência, dado que a sua socialização será cada vez mais espontânea nesta língua com o passar do tempo.

Cummins (2005) define LH como línguas diferentes do inglês e do francês no contexto do Canadá. Quanto aos EUA, informa que são línguas diferentes do inglês, faladas por grupos de refugiados e indígenas, mas também de imigrantes que habitam o país,

¹⁹ Como exemplo, a autora cita as seguintes línguas: gaélico escocês, maori e romani.

inclusive o inglês, até porque “os falantes nativos de inglês têm uma herança também!”²⁰ (CUMMINS, 2005, p. 586).

No que tange ao inglês como língua majoritária nos EUA, Cummins (2005) ressalta que o termo LH pode inclusive associar-se às LE, tendo em vista tratar-se de uma noção que reúne línguas diferentes do inglês. Desse modo, a existência e a influência de outras línguas entre os alunos de LH é negada no ensino escolar e, assim, não há como saber se determinada língua é a L1 do aluno ou se este a tem como LH. Uma mesma turma de LH pode estar composta de alunos que habitam os EUA e são fluentes em sua LH, uma vez que as adquiriram como L1, e por alunos para os quais a LH representa apenas uma conexão com suas gerações do passado. Diante disso, simplesmente encaixar LH no campo de LE tem gerado controvérsias no campo educacional, como ocorre com o espanhol. Em suas palavras,

as línguas que existem na comunidade, mais particularmente o Espanhol, são tratadas como “estrangeiras” quando são ensinadas para fins acadêmicos para não falantes de herança. Ao mesmo tempo, alguns alunos multilíngues matriculados no ensino fundamental ou secundário às vezes são fluentes nessa língua, particularmente Espanhol; mas essa realidade é amplamente ignorada no desenvolvimento de currículo e na instrução (CUMMINS, 2005, p. 586).²¹

Da mesma forma, o contexto linguístico evidencia que ‘herança’, de uma perspectiva geral, é um termo relativo que pode ser delimitado e concebido de ângulos distintos pela sociedade, de modo a alterar o *status* e a função global de uma língua (DEUSEN-SCHOLL, 2003). Por exemplo, o espanhol é interpretado como LH nos EUA por ser língua de imigrantes; por outro lado, é reconhecido como um dos idiomas mais falados no mundo, vivendo lado a lado com o inglês e, em muitas ocasiões, sobrepujando-o.

Outra noção mais ampla sobre LH é observada em Deusen-Scholl (2003). A autora sublinha que o sentido não deve enfatizar somente a proficiência linguística do falante; mais do que isso, precisa considerar a sua ligação cultural e identitária em primeiro plano. A asserção da autora revela, assim, certa discordância acerca do ponto de vista de Lima-Hernandes e Ciochi-Sassi (2015, p. 20/21), qual seja, “o fato de brasileiros terem línguas indígenas como uma herança cultural **não** os torna falantes dessas línguas como LHs”.

²⁰ “native English speakers have a heritage also”!

²¹ No original: “Languages that exist in the community, most particularly Spanish, are treated as “foreign” when they are being taught for academic purposes to nonheritage speakers. At the same time, some students enrolled in elementary or high school multilingual and sometimes fluent in this foreign language, again particularly Spanish; but this reality is largely ignored in both curriculum development and instruction”.

De acordo com Deusen-Scholl (2003), há casos em que a competência do FH pode flutuar numa escala que vai de ‘zero’ à proficiência de um nativo, ou seja, de uma pessoa para quem essa língua tem valor de L1. Em outras palavras, é possível que alguns falem a língua (bilíngues ativos) ou apenas a compreendam (bilíngues passivos); outros apresentem certo domínio da gramática e da escrita ou que, apesar de não terem domínio linguístico, mostrem-se exímios conhecedores da cultura, das tradições, da culinária.

Para os propósitos do presente trabalho, considero o ponto de vista de Deusen-Scholl (2003), por entender que a realidade heterogênea citada pela autora assemelha-se à realidade observada entre os Parkatêjê. Como mencionei, entre seus integrantes há aqueles que mantêm proficiência de um nativo, pois utilizam a sua língua indígena como outrora; outros, por seu turno, sabem cantar na língua indígena, entendem o diálogo dos bilíngues ativos, vivenciam diariamente a sua herança cultural, mas não se comunicam por meio da língua indígena; há ainda aqueles de geração mais recente, fortemente ligados às tradições ancestrais, e embora tenham apenas o português em sua comunicação diária, identificam o Parkatêjê como a língua de seu povo. Esse modo de proceder distingue os Parkatêjê como falantes dessa LH.

A discussão relacionada ao *status* de uma língua, como ficou comprovado, demanda conhecimento de diversas ordens. Por meio de um histórico acerca das línguas indígenas do Brasil, e com base em reflexões sobre LH, é possível notar que acontecimentos políticos, históricos e sociais podem levar definitivamente certa língua, que um dia foi L1 para uma sociedade, a ocupar o *status* de LH, como sucedeu com a Parkatêjê. Deste modo, a noção LH revela conexões entre diferentes *status* linguísticos, conforme representado de forma condensada na Figura 8.

Em relação ao contexto de aquisição, L2 vai diferenciar-se de LH por ser uma língua que pode ser adquirida em ambiente escolar, enquanto a LH é adquirida em cenários circunscritos - não necessariamente na escola -, habitados por sociedades minoritárias onde uma língua majoritária prepondera. Sob o ponto de vista de uso circunscrito, é importante reiterar que a língua Parkatêjê terá *status* de LH para os anciãos, porém, de acordo com a ordem de aquisição, esta mesma língua será a sua L1.

Quanto à forma de aquisição, o contraste entre L1 e LH está no fato de que este processo ocorre de forma natural e espontânea na L1 por meio da convivência do falante com seus familiares e com a sociedade à qual esteja diretamente vinculado. A LH, por outro lado, vai demandar esforço e persistência para ser adquirida. Em aldeias indígenas, como a Parkatêjê, será necessário um trabalho conjunto entre escola, comunidade e alunos, para promover a sua aquisição no futuro, ou seja, para modificar o seu *status* no contexto indígena.

Com base na proficiência linguística do falante, LE e LH apresentarão diferença em situações iniciais de E/A. Como explicado, o nível de conhecimento linguístico do aprendente de LE, usualmente, parte do zero; o aprendente de LH, por seu turno, apresenta níveis de conhecimento linguístico variado, além de (ou apenas) laços afetivos para aprendê-la.

A Figura 8 destaca também que a comunicação por meio de uma LH pode receber influência de dois sistemas linguísticos: L1 e L2. Segundo comentado, Neves (2012) comprova este fato ao investigar o fenômeno *code-switching* entre os Parkatêjê. A alternância do uso da língua indígena (L1) e da língua portuguesa (L2) em situações interativas é recorrente na geração de anciãos da aldeia, como a autora atestou em sua pesquisa.

A LH está destacada no círculo posicionado ao centro da Figura 8 por corresponder ao *status* atual do Parkatêjê. Entre os diversos vocábulos reunidos naquele círculo, alguns sintetizam pontos-chave da investigação sobre LH; outros realçam características interligadas a este *status* linguístico que ainda serão debatidas, referentes aos termos ‘falantes de herança’ ou ‘alunos de herança’. É sobre o primeiro termo que passo a discorrer.

4.3.1 Falantes de Herança: características principais

Os critérios apontados para explicar a noção ‘falantes de herança’ (FH) podem apresentar como parâmetro a proficiência linguística e/ou apenas laços afetivos dos falantes com a sua LH. Conforme evidenciará esta discussão, o primeiro critério diz respeito a uma

definição mais limitada; o segundo parece complementar o primeiro critério, sendo, por este motivo, considerado mais abrangente.

Montrul (2010, p. 4) define FH como “crianças e adultos membros de uma minoria linguística que foram expostos à sua língua materna e à língua majoritária”²². Em alguns casos, ao atingirem a idade adulta, FH almejam (re)aprender ou mesmo aprimorar a sua proficiência na LH. Segundo a autora, há casos de integrantes de famílias imigrantes da América do Norte, por exemplo, que

crecem falando a majoritária e a língua de herança desde o nascimento - bilíngues simultâneos - enquanto outros podem ter vivido monolíngues em uma língua monolíngue na primeira infância e se tornaram bilíngues quando começaram a escola, a maioria em torno de 5 ou 6 anos. Estes falantes de herança seriam considerados bilíngues sequenciais porque uma língua estava em vigor antes que a outra fosse adquirida. Sejam eles simultâneos ou sequenciais, o que os falantes de herança têm em comum é que, no momento em que atingem a idade adulta, a língua de herança passa a ser a sua língua mais fraca²³ (MONTRUL, 2012, p. 2).

Flores e Melo-Pfeifer (2014) reforçam o ponto de vista de Montrul (2010) ao reconhecerem que as relações sociais construídas pelas crianças ao atingirem a idade escolar, portanto, fora do núcleo familiar, favorecerão o crescimento de sua competência na língua dominante do país onde são imigrantes. Em consequência, a língua dominante será, gradativamente, utilizada de forma extensiva e a LH restrita a contextos cada vez mais específicos. Isso ocorre porque aquela língua

passa a ser a língua preferida da criança, falada com os amigos, os professores e os irmãos. Em muitos casos, a partir deste momento a língua majoritária também passa a ter um papel muito importante enquanto língua de comunicação na família. E se um dos pais é ele próprio já imigrante de segunda geração e/ou falante nativo da língua majoritária (com ou sem conhecimento da língua minoritária), a presença da língua majoritária no seio da família é ainda mais forte e o contacto com a LH mais restrito (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 19).

²² No original: “child and adult members of a linguistic minority who grew up exposed to their home language and the majority language”.

²³ No original: “speakers grow up speaking the majority and the heritage language since birth – simultaneous bilinguals– whereas others may have lived in a monolingual setting in early childhood and became bilingual when they started school in the majority language at around ages 5 or 6. These heritage speakers would be considered sequential bilinguals because one language is in place before the other is acquired. Regardless of whether they are simultaneous or sequential bilinguals, what heritage speakers have in common is that by the time they reach adulthood the heritage language is their weaker language”.

Neste momento, mais uma vez, a discussão correlaciona-se ao cenário sociolinguístico Parkatêjê onde o estreito contato com o português elevou esta língua ao *status* de L1 para a grande maioria dos indígenas, que mantêm entre si o desejo de revitalizar a língua com a qual se identificam etnicamente. Os acontecimentos aos quais os Parkatêjê, entre outros grupos indígenas do Brasil, foram submetidos para que a língua indígena chegasse ao *status* de LH ao longo da intensificação da colonização do Brasil constituem-se em exemplo claro sobre como o falante indígena passou (e ainda passa) a dar preferência à língua do colonizador, às vezes, sem mesmo perceber.

Valdés (2005) e Flores e Melo-Pfeifer (2014) falam sobre uma exposição simultânea e desequilibrada observada entre FH. Isso ocorre porque, embora tenham fluência em sua LH e em uma língua dominante, sua proficiência linguística nesta última é superior em comparação a sua proficiência naquela, em decorrência das oportunidades limitadas para utilizar a sua LH, por conseguinte, do reduzido *input* recebido. Opinião semelhante é encontrada em Piippo (2015), para quem “a quantidade de *input* que o falante recebe na sua LH difere consideravelmente do *input* presente na aquisição monolíngue ou no bilinguismo simultâneo num território bilíngue”. Os diferentes contextos linguísticos do Brasil já comentados são exemplos férteis para ilustrar a assertiva do autor.

Flores e Melo-Pfeifer (2014) chamam a atenção para a possibilidade de a aquisição de uma LH ocorrer da mesma forma entre crianças em cujo seio familiar esta língua é presente na comunicação diária. Por exemplo, em situações de imigração, o contato com a LH das crianças que ainda não atingiram idade escolar geralmente feito com a ajuda dos integrantes de sua família. Com base nessa linha de pensamento, pelo menos nos primeiros anos de vida dessas crianças, a LH se definirá como sua L1.

Carreira (2004) fala sobre o estreito laço, anteriormente citado, entre língua e cultura ao se referir à identidade cultural dos FH, com base no qual estes falantes mantêm “necessidades identitárias e/ou linguísticas em relação à língua alvo relacionadas com o seu passado familiar” (CARREIRA, 2004, p. 18). Na mesma direção, He (2010) discorre sobre a função sociocultural da LH, função esta também observada entre os Parkatêjê. Diante disso, muito mais que um instrumento de comunicação, a LH permite a identificação de um grupo por meio de elementos de sua cultura expressados através desta mesma língua.

Ao estabelecer comparação entre os FH de língua portuguesa em São Francisco (EUA) e os alunos que estudam esta mesma língua como LE naquela cidade, Sasser (2015) enumera traços que os diferenciam, por exemplo,

acima de tudo, pelo constante contato que tem com a língua em casa, já [o FH] domina a estrutura básica da fala, ou pelo menos entende. O falante de herança tem um ouvido apurado para a língua de herança e costumeiramente fala a mesma, mas tem dificuldade de ler e mais ainda de escrever. Alguns não falam, não leem e não escrevem, mas entendem tudo que lhes é dito. Além disso, entendem detalhes culturais profundos que escapam àqueles que nunca tiveram contato com aquela cultura (SASSER, 2015, p. 226, acréscimos nossos).

Algumas características elencadas por Sasser (2015) em relação aos FH foram citadas no presente trabalho nos momentos em que me referi à situação sociolinguística dos alunos Parkatêjê. As palavras da autora confirmam, mais uma vez, que preceitos de LH também devem figurar nas discussões acerca da Escola Indígena no Brasil.

As reflexões de Deusen-Scholl (2003) sobre FH se enquadram no segundo critério mencionado no início desta discussão, qual seja, os laços afetivos mantêm este falante interligado a sua LH. Moroni e Gomes (2015) avaliam este ponto de vista como o mais abrangente ao ter como parâmetro principal, nessa definição, a conexão histórica e pessoal do falante, a sua memória socioafetiva, e como critério secundário questões relacionadas à sua proficiência na LH. Neste sentido, serão considerados FH até mesmo aquelas pessoas que não falem mais a sua LH.

O ponto de vista de Deusen-Scholl (2003) será notado também em suas observações concernentes a alunos de herança, as quais passarei a comentar com o apoio de diferentes estudiosos do assunto.

4.3.2 Alunos de Herança: considerações identitárias, pedagógicas e linguísticas

As dificuldades para fornecer uma definição sobre ‘alunos de herança’ (AH), conforme citado, não são poucas. Algumas de suas características já foram comentadas no presente trabalho. Para Deusen-Scholl (2003), a maioria das discussões tende a centrar-se em questões pedagógicas e linguísticas na tarefa de identificá-los. Novamente, as definições buscam examinar, em primeiro plano, informações sobre a proficiência linguística dos alunos na LH.

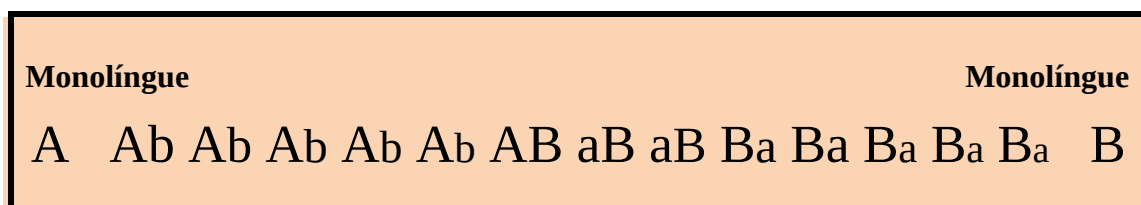
Valdés (2001) esclarece que a tendência em atribuir importância principal à proficiência linguística diz respeito principalmente a salas de aula de LE onde o significado dirigido a AH não é o mesmo de um aluno tradicional de LE, tendo em vista suas atitudes positivas em relação à LH e suas proficiências funcionais desenvolvidas nessa língua. Em situações de ensino escolar, presume-se que alunos de LH falem a sua língua entre os seus

familiares ou pelo menos a compreendam, numa palavra, apresentem algum grau de conhecimento linguístico.

Valdés (2005) sugere o termo usuário L1/L2, num *continuum*, como o mais adequado para descrever o bilinguismo de alunos de LH, uma vez que estes têm internalizados dois sistemas de conhecimento linguístico (L1 e L2) dos quais se utilizam em necessidades comunicativas que podem ser diferentes das necessidades de um monolíngue. A autora observa a possibilidade de AH adquirirem a L2 por meio de instrução escolar e de forma natural, concomitantemente. Em suas palavras, “os usuários L1/L2 utilizam as suas duas línguas numa base diária com interlocutores monolíngues em cada uma das suas duas línguas, bem como bilíngues em ambas as línguas”²⁴ (VALDÉS, 2005, p. 415). Os anciãos Parkatêjê, por exemplo, alternam o uso da língua indígena e da língua nacional pelos motivos explicados, anteriormente, com base em Neves (2012).

As preferências ou forças dos aludidos falantes pela L1 ou pela L2 irão oscilar em contextos específicos e por razões particulares, como apresentado na Figura 9 com base em Valdés (2005). A figura ressalta tamanhos desiguais de fontes que indicam pontos fortes na língua A e na língua B para usuários L1/L2 de diferentes gerações.

Figura 9 - Um *continuum* do usuário L1/L2



Fonte: Valdés (2005, p. 414).

Nesta figura, Valdés (2005) interpreta ‘Ab’ como um imigrante recém-chegado em país onde a língua dominante é o inglês, por exemplo. De acordo com ‘Ab’, o imigrante está, por assim dizer, dominante na sua língua de origem (A) e nos primeiros estágios de aprendizagem na língua inglesa (b). Da mesma forma, ‘Ba’ corresponde à sua quarta geração de usuário L1/L2, em que o inglês (B) foi adquirido como L1. Vale ressaltar que este usuário ainda mantém alguma proficiência naquela língua de imigrante (a). A partir deste momento, o

²⁴ “L1/L2 users utilize their two languages on an everyday basis with interlocutors who are both monolingual in each of their two languages as well as bilingual in both languages”.

aluno “parece ter uma identidade multifacetada como alguém que é sócio-historicamente conectado com a cultura-alvo e ainda experiencialmente deslocado dela”²⁵ (HE, 2006, p. 13).

Segundo Valdés (2005), em comunidades linguísticas minoritárias, usuários L1/L2 interagem entre si como monolíngues, utilizando-se de sua L1 ou da L2. A decisão para interagir por meio de uma ou de outra língua está relacionada a alguns fatores, tais como: preferências; nível de conhecimento linguístico; natureza da interação; tipo de assunto; formalidade ou informalidade da situação.

Historicamente, a sequência temporal tem sido a descrita por Valdés (2005): monolinguismo → bilinguismo → monolinguismo. No caso do Brasil, a língua portuguesa chegou a este País junto com os imigrantes europeus, que buscaram estabelecer políticas incentivadoras de homogeneização linguística ao longo do território. Embora, inicialmente, tenham demonstrado resistência à aproximação e à imposição da língua, os Parkatêjê não conseguiram propiciar a transmissão da língua indígena aos membros de suas gerações subsequentes, motivo pelo qual esta não é mais a L1 das crianças. Diante disso, a escola é concebida, atualmente, como um instrumento catalisador de forças para ajudá-los a promover a visibilidade do Parkatêjê e a motivar o uso desta língua entre a população mais jovem.

Valdés (2005) configura as línguas de usuários L1/L2 como variedades de contato resultantes de processos sócio-históricos de colonização, construção de nações ou imigração. Situações como essas podem resultar no surgimento de novas formas de falar determinada língua, em subtração, em acréscimo ou em abandono de línguas. Do mesmo modo, é possível ocorrer empréstimo de itens lexicais ou o uso alternado de L1 e L2 em um mesmo contato.

As reflexões de Valdés (2005) interligam-se às considerações de Neves (2012) acerca do mencionado fenômeno *code-switching* entre os falantes da aldeia Parkatêjê. Talvez por não entenderem por que ocorre interferência da língua portuguesa quando interagem na língua indígena, os Parkatêjê costumam expressar sentimento de vergonha por julgarem estar “falando errado” a sua língua indígena.

Valdés (2005) compara usuários de L1/L2 e identifica proficiências receptivas em nível elevado na LH em relação a alunos de nível inicial ou intermediário de LE. Esta mesma observação foi comprovada anos depois por Sasser (2015) em relação aos FH de língua portuguesa em São Francisco, conforme mencionei.

Montrul (2010) compara alunos de LH aos de L2 quanto ao contexto de aquisição e de alfabetização. Argumenta que, em geral, os primeiros apresentam nível de conhecimento

²⁵ No original: “appears to have a multifaceted identity as someone who is socio-historically connected with the target culture and yet experientially displaced from it”.

nativo relacionado à proficiência linguística, como a produção oral e a compreensão auditiva, superior aos segundos, ainda que o *input* recebido na LH durante a infância tenha ocorrido de forma reduzida. Acrescenta, todavia, que alunos de L2 podem se destacar em tarefas com a escrita da língua, ou pelo nível de consciência metalinguística, até porque, em grande parte dos casos, alunos de L2 são alfabetizados na L2, mas os de LH não o são na LH. A transferência de conhecimentos da língua dominante é esperada em ambos, contudo, a língua dominante para alunos de L2 será a L1, e para os de LH será a língua majoritária.

Interpretação diferenciada da apresentada por Montrul (2010) em relação à naturalidade do *input* recebido pelas crianças no processo de aquisição de uma língua é apresentada por Destro (2015). No entendimento da autora,

a aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças terem acesso e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas [...]. Ao pensarmos na “naturalidade” com que essas situações acontecem para um falante nativo, percebemos o quanto o falante de herança se diferencia daquele, pois tem acesso restrito a essas situações comunicativas (DESTRO, 2015, p. 122).

Montrul (2010) situa os alunos de LH entre a aquisição de L1 e de L2, conforme demonstrado no Quadro 19, no qual cito as características principais do processo de aquisição de L1 e de L2 mencionadas pela autora e destaco, em **negrito**, alguns trechos que se conectam em uma terceira coluna no mesmo quadro, para compor as características da aquisição de uma LH. Cabe-me esclarecer, neste momento, que a terceira coluna acrescentada ao quadro de Montrul (2010, p. 12) foi pensada para fins didáticos e devido à importância destas reflexões para a presente pesquisa. Originalmente, as características referentes à LH são destacadas em **negrito/italico** pela autora no mesmo espaço em que ela descreve as características de aquisição de L1 e de L2.

Quadro 19 - Traços de aquisição de L1, de L2 e de LH

AQUISIÇÃO L1	AQUISIÇÃO L2	AQUISIÇÃO LH
Exposição precoce ao idioma. Abundante contribuição em uma configuração natural. Controle de características da língua adquiridas muito cedo na vida (fonologia, algum vocabulário, algumas estruturas linguísticas). Erros de desenvolvimento. O resultado é bem sucedido e completo. A fossilização não ocorre. Nenhum papel claro para motivação e fatores afetivos para desenvolver competência. Estruturas e vocabulário mais complexos desenvolvidos na escola após os cinco anos de idade, quando se desenvolvem habilidades metalinguísticas.	Exposição tardia ao idioma. Variável quantidade de <i>input</i> fonético e linguístico em configuração instruída e/ou naturalista. A gramática pode ser incompleta (sem chance de desenvolver outras estruturas e vocabulário). Erros de desenvolvimento e de transferência. O resultado é proficiência variável. Ou seja, geralmente incompleta. A fossilização é típica. Motivação e fatores afetivos desempenham papel no desenvolvimento da linguagem. Experiência com alfabetização e instrução.	Exposição precoce ao idioma. Abundante contribuição em uma configuração natural. Controle de características da língua adquiridas muito cedo na vida (fonologia, algum vocabulário, algumas estruturas linguísticas). Erros de desenvolvimento e de transferência. O resultado é proficiência variável. Ou seja, geralmente incompleta. A fossilização é típica. Motivação e fatores afetivos desempenham papel no desenvolvimento da linguagem.

Fonte: Adaptado de Montrul (2010, p. 12).

Com base no Quadro 19, é possível notar que tanto alunos de LH quanto de L1 estabelecem contato com a sua língua na primeira infância, quando a essência do falante nativo começa a ser instaurada por meio de interação com sua família e a sociedade à qual pertença, portanto, ainda sem o auxílio de instrução escolar. Uma introdução adequada da língua, nesta fase, também permitirá o domínio de estruturas elementares por parte dos alunos de LH. Estes alunos poderão cometer equívocos ao se utilizarem a língua, haja vista a aquisição da LH ocorrer em ambiente bilíngue e sob a influência da língua majoritária.

Sendo assim, entendo como imprescindível a investigação da causa dos possíveis “erros” ou desvios e utilizá-los de forma positiva no E/A de línguas, independentemente da modalidade em foco (oral ou escrita), especialmente da língua Parkatêjê. Com base em Amaral (2011), acredito no *feedback* (correção) como um recurso pedagógico fundamental no

que tange ao processo de desenvolvimento de habilidades linguísticas do aluno, desde que a motivação seja devidamente diagnosticada pelo professor.

Como explicado anteriormente, a utilização do português nos diversos contextos da aldeia sobressai se comparada ao uso do Parkatêjê. Assim, a explicação para determinado desvio pode ser dada com base no desconhecimento do aluno acerca de uma estrutura linguística de sua LH ou pela comentada alternância de códigos; neste último caso, é notada, especialmente, entre os bilíngues ativos.

De volta ao Quadro 19, é possível observar que, em termos de resultado, Montrul (2010) equipara a aquisição de LH à de L2, ao considerar que, em ambas, pode ocorrer um processo de aquisição incompleto e passível de variação. A autora as aproxima também no que diz respeito à fossilização, ou seja, aos possíveis erros e desvios internalizados, e à motivação para aprendê-las, e cita a importância dos laços históricos e afetivos no processo de aquisição da LH.

Montrul (2010) aponta diferença entre LH e L2 quanto ao contexto de aquisição e de alfabetização, ao mencionar que a L2 é adquirida em situações de ensino escolar e, se alfabetizados, os alunos terão a L2 bastante desenvolvida. Todavia, alunos de LH, em geral, não são alfabetizados, motivo pelo qual podem apresentar reduzido desenvolvimento em sua LH. Na opinião da autora, metodologias pedagógicas utilizadas em aulas de L2 **podem ser acionadas** em salas de aula de LH, independentemente se estas salas forem exclusivas de AH ou mistas. Mesmo que demonstrem competência comunicativa, AH precisarão ampliar o seu repertório linguístico com novos vocábulos, alfabetizar-se em diferentes gêneros e expandir o seu conhecimento gramatical.

Ainda acerca de AH e alunos de L2, He (2006) comenta que os primeiros encerram habilidades que se constituem em desafio em processos de E/A, as quais os diferenciam dos alunos de L2. Isso porque alunos de LH são motivados por valores culturais e afetivos intrínsecos à língua, e sua aprendizagem poderá ser tanto horizontal (situações de ensino escolar) quanto vertical (contato entre gerações), como destacado na Figura 8.

Deusen-Scholl (2003) define AH como grupos formados por pessoas linguística e culturalmente heterogêneas, entre as quais se encontram desde fluentes nativos de determinada língua a não falantes dessa língua. Os referidos grupos poderão estar situados a gerações distantes no espaço e no tempo, mas manterão uma conexão histórico-cultural com a sua LH. A estes, a autora denomina “alunos com motivação de herança” (DEUSEN-SCHOLL, 2003).

Da mesma forma que Deusen-Scholl (2003), Wiley (2001) ressalta que discussões sobre AH devam considerar também questões nas quais seja possível envolver a conexão etnolinguística dos alunos. Na avaliação do autor, ao lado de critérios linguísticos e étnicos, as atitudes dos alunos perante a sua língua, bem como as questões que o motivam para (re)aprendê-la requerem atenção especial nesse processo.

Em relação às LH indígenas do Brasil, devo acrescentar que as motivações de um povo como os Parkatêjê no sentido de buscar meios para manter a vitalidade da sua língua indígena são variadas, com destaque ao desejo de resguardá-la às futuras gerações e à sua reafirmação como povo indígena. Pressupõe, deste modo, laços sócio-históricos, culturais e étnicos. A título de ilustração, cito a situação de desconforto de um dos integrantes da comunidade no seu primeiro dia de aula em uma instituição de ensino superior:

[...] e aí quando eu cheguei lá, no primeiro dia de aula, o professor viu o meu nome indígena e falou: ‘que legal, tu és índio! Fala alguma coisa pra gente na tua língua!’. Eu fiquei nervoso, mas o que me salvou é que eu me lembrei de uma cantiga que o meu avô me ensinou. Daí eu pensei que eu tenho que aprender a língua! (Indígena Parkatêjê).

No que concerne à conexão histórico-cultural, creio que as reflexões de Deusen-Scholl (2003) se coadunam ao que Rodrigues (2012) denomina ‘identidade’,

aquilo que permite diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro e que pode ser definida de forma objetiva (pelas instituições que a compõem), subjetiva (pelo sentimento de comunidade compartilhado por todos os seus membros) e até mesmo pela alteridade, já que muitas vezes é mais fácil se definir por aquilo que não se é (RODRIGUES, 2012, p. 365).

O conceito de identidade abrange a língua e suas variantes. Assim, um grupo social ou étnico pode se diferenciar de outro grupo por meio de sua língua, segundo Rodrigues (2012), entendendo-a como o seu principal símbolo identitário, e não como simples instrumento de interação. Neste sentido, a importância do Parkatêjê se sobrepõe à língua portuguesa para seus falantes em todos os contextos da sociedade brasileira.

Com efeito, a valorização do Parkatêjê por aquele povo traduz o sentimento de pertença linguística acerca do qual Sartin (2015) se refere. Este sentimento, de acordo com a autora, passa a ser reconhecido a partir do momento em que o homem entende que “a diferença produz identidade” (SARTIN, 2015, p. 64). Para isso, em lugar de negar as marcas

de uma língua, o caminho mais coerente será atribuir-lhe valor e, assim, pôr fim aos rótulos negativos atribuídos a esta língua.

É preciso, porém, entender que “pertencimento não é algo que se pode impor, pois é necessariamente uma construção, um processo de identificação, de querer tornar-se ou fazer parte” (MENDES, 2015, p. 84). Nesse sentido, e acerca do Parkatêjê, não é recomendável que o E/A desta língua em âmbito escolar (sala de aula) ou no cotidiano (família e comunidade) seja um imperativo às crianças e aos jovens indígenas. Uma das alternativas coerentes e convidativas talvez seja buscar estratégias pedagógicas orientadas pelo diálogo construído com base nos anseios dos alunos, e no respeito às suas heterogeneidades, uma tarefa a ser abraçada pelo tripé mencionado por Lico (2011).

Ainda acerca de questões identitárias, Montrul (2010) as destaca nas práticas pedagógicas como centrais em situações de ensino de LH, um assunto que, segundo a autora, encontra eco e voz sob o respaldo da Linguística Aplicada, como também comentam Moroni e Gomes (2015). De fato, nos contornos contemporâneos deste campo do conhecimento há

possibilidade política de que a pesquisa contemple outras áreas históricas sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro da atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Para concluir, retomo o campo de línguas indígenas. Duff e Li (2009) informam a crescente adoção de epistemologias “descolonizantes”, bem como de formas para relatar resultados consistentes envolvendo práticas culturais e as narrativas específicas de cada povo, com o fim de preservar essas línguas. As autoras chamam a atenção do pesquisador de LH para as diversidades históricas, sociais, culturais, educacionais e linguísticas de alunos indígenas, bem como para as diferentes motivações e necessidades particulares de cada povo e de cada um de seus integrantes. Nesse sentido, a opção deve ser a de incentivar um diálogo cada vez mais significativo entre os Parkatêjê diante de sua visão de mundo e de sua realidade contextual no desenvolvimento de sua competência comunicativa no E/A da língua indígena.

O enfoque comunicativo no E/A de línguas (L2 e LE), na produção de materiais e na formação de docentes começou a se expandir a partir de discussões iniciadas nas duas últimas décadas do século XX. Até então linguagem como comunicação entre seus usuários e as questões interligadas a contextos comunicativos específicos não era objetivo principal dos estudos linguísticos. Este assunto será detalhado na próxima subseção.

4.4 O modelo comunicativo no Ensino/Aprendizagem de línguas

Em termos históricos, Brown (2007) comenta que, até a metade do século XX, investigações sobre estruturas linguísticas que buscavam entender como as línguas diferem uma das outras predominaram entre os estudiosos da linguagem²⁶. A partir das duas últimas décadas do mesmo século, ao lado desta linha de interesse, um movimento com base na visão construtivista de aprendizagem passou a atribuir cada vez mais importância à comunicação entre os indivíduos. Nesta época, segundo o autor, o discurso, a interação, a pragmática e as negociações de sentidos, entre outras regras sociais e funcionais da linguagem, ganharam relevância tanto em processos de produção de material didático quanto em salas de aula de LE e de L2.

Um novo panorama tomava força no final da década de 1960 e o início da década de 1970, com os questionamentos de Chomsky (1978) quanto à visão de desenvolvimento linguístico disseminada naquele momento pelo psicólogo norte-americano Frederic Skinner, ou seja, como um sistema de hábitos produzidos como resposta a estímulos e fixados por meio de repetição, ou seja, como um comportamento socialmente condicionado. Mas, se assim fosse, como uma criança rapidamente desenvolve uma fala criativa e variada? Por que os falantes têm intuições sobre as estruturas sintáticas de sua língua desde tenra idade? Como é de conhecimento dos estudiosos do Parkatêjê, por exemplo, um falante desta língua não formaria a frase *Ite pupũ Piare* ('eu vi o Piare'). Mesmo que seja analfabeto, ele dirá *Ite Piare pupũ* porque tem conhecimento implícito de que, em sua língua, o verbo deve ocupar a posição final nesta frase.

Chomsky (1978) postula a existência de uma gramática universal (GU) comum a todos os seres humanos, para explicar determinadas semelhanças entre muitas línguas, bem como a rapidez do processo de aquisição, entre outras questões. Afirma, ademais, que o homem carrega, em sua codificação genética, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, cabendo ao meio ambiente apenas acionar um dispositivo, também inato, para que a fala seja desenvolvida.

A nova postura diante da faculdade da linguagem demarcou os primórdios da revolução cognitivista na área de ciências humanas. A mente humana passou a não mais ser compreendida como desprovida de criatividade, mas como um sistema no qual cada órgão -

²⁶ A visão de língua difundida pelos ideais estruturalistas ocasionou o desenvolvimento de abordagens e métodos que predominaram durante as décadas de 1950 e 1960, no campo de E/A de línguas e na produção de materiais de ensino, por exemplo, o Método Audiolingual, cujo objetivo principal consistia no domínio de estruturas da L-alvo (LLOBERA *et al.*, 1995).

entre os quais a faculdade da linguagem - tem uma importante parcela de contribuição para o desenvolvimento linguístico-cognitivo dos seres humanos.

Dessa forma, Chomsky (1975) aponta como hipótese a criatividade humana como aspecto central do desenvolvimento linguístico, entendendo-a como uma característica fundamental na distinção entre a linguagem do homem e o sistema de comunicação animal. O homem apresenta uma capacidade congênita (dispositivo inato) responsável pelo desenvolvimento de sua competência linguística em nível de falante-ouvinte ideal (CHOMSKY, 1978).

Dell Hymes (1972) foi de encontro à visão limitada da linguagem vinculada ao conceito de competência proposto por Chomsky que excluía os fatores sociais do domínio da linguística. Discordou, assim, da separação entre falante e contexto sociocultural ou, em outras palavras, da não associação entre competência e atuação linguística. Estas críticas o levaram a idealizar o conceito de competência comunicativa no qual a língua é descrita como um reflexo de dada sociedade e está estreitamente vinculada social e culturalmente ao contexto onde é utilizada. Para ele, a soma de conhecimentos do falante sobre a língua e de suas habilidades para empregá-los em contextos específicos nos quais precise transmitir e interpretar mensagens e negociar significados quando em interação - ou seja, a sua competência comunicativa - será determinante para que a comunicação alcance um bom resultado.

Os princípios de Hymes (1972) passaram a influenciar as aulas de línguas (LE e L2) como algo bem mais abrangente do que o E/A da estrutura e contribuíram para a eclosão de pesquisas e discussões baseadas no paradigma comunicativo no campo da ciência da linguagem. Segundo Brown (2007), revisões sobre a concepção de competência comunicativa introduzida por Dell Hymes são observadas, inicialmente, em Canale e Swain (1980) e anos depois em Canale (1983). As investigações de Canale e Swain tornaram-se referência para as discussões posteriores sobre o ensino de L2.

Canale e Swain (1980) destacam o conhecimento e a habilidade do falante como elementos imprescindíveis à comunicação real. O conhecimento se refere não apenas àquilo que o falante sabe sobre a língua - em nível consciente e inconsciente -, mas também a outras particularidades inerentes ao uso real da língua. Por sua vez, a habilidade diz respeito ao modo como esse conhecimento é empregado pelo falante em comunicação efetiva. Por exemplo, conhecimentos de regras linguísticas e habilidade de usar convenções sociolinguísticas em situações interativas.

A noção de competência comunicativa defendida por Canale e Swain (1980) agrega três componentes relacionados à comunicação real, entre os quais, o último foi acrescido às ideias de Hymes (1972): competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Três anos depois, Canale (1983) reformulou esta noção ao introduzir um quarto elemento, a competência discursiva. Sem a intenção de aprofundar as reflexões destes linguistas, passarei a comentar cada uma das competências por eles propostas.

A competência gramatical proposta por Canale e Swain (1980) está associada ao funcionamento da língua, o que inclui domínio do falante sobre o código linguístico e as regras dessa língua (itens lexicais, ortografia, fonologia, sintaxe, morfologia etc.). A base linguística fornecida por esta competência facilita a precisão no desempenho do falante. Além disso, por referir-se ao domínio do código linguístico, está associada à noção de competência mencionada por Hymes.

A competência sociolinguística, por sua vez, abrange as dimensões sociais e culturais da linguagem e do discurso, ou seja, as normas sociais em vigor e um conhecimento sobre a criação de enunciados adequados aos objetivos comunicativos. Assim, está diretamente relacionada aos contextos sociolinguísticos e aos fatores contextuais onde a língua é utilizada, envolvendo regras que estabelecem a troca de significados, os papéis dos participantes na troca comunicativa, entre outros conhecimentos e habilidades linguísticas.

A competência estratégica apresenta uma característica bastante complexa. Conforme Canale e Swain (1980), compreende o domínio de recursos verbais (ritmo da voz, pausas, hesitação etc.) e não verbais (gestos, expressões faciais, olhar, postura etc.) que são colocados em ação no ato da interação, a fim de compensar, por exemplo, falhas gramaticais ou esquecimento de algum vocábulo no momento em que a língua for utilizada. Também diz respeito, segundo Canale (1983), aos recursos discursivos dos quais o falante se utiliza para atingir as suas metas comunicativas.

Canale (1983) desmembrou a competência sociolinguística idealizada por Hymes (1972) e propôs a competência discursiva. Esta última subcategoria, entendida como complemento da competência gramatical, é definida pelo autor como a capacidade do falante para interligar sentenças e formar um todo significativo em seu discurso. Corresponde, em outras palavras, a sua habilidade de associar formas gramaticais e lexicais para elaborar textos (orais ou escritos) coerentes, em diferentes gêneros, envolvendo, neste processo, conhecimentos que ultrapassam o nível da sentença.

As referidas dimensões que constituem a competência comunicativa difundida após as investigações de Hymes (1972) ensejaram modificações às orientações teóricas do

pensamento linguístico com relevantes discussões sobre o E/A de línguas. Também contribuíram para dar um enfoque cada vez mais direcionado à comunicação como o meio e o fim no processo de ensinar e aprender uma língua, nas práticas pedagógicas, nos currículos escolares e nos materiais didáticos, principalmente a partir da década de 1970.

Brown (2007) distingue quatro características partilhadas em propostas comunicativas:

- 1 Os objetivos da sala de aula são focados em todos os componentes da competência comunicativa e não restritos a competência gramatical ou linguística.
2. As técnicas de ensino de línguas são planejadas para envolver os aprendentes no uso pragmático, autêntico e funcional da linguagem, para propósitos significativos. As formas de linguagem organizacional não são o foco central, mas sim os aspectos da linguagem que permitem ao aprendente atingir esses propósitos.
3. Fluência e precisão são vistos como princípios complementares subjacentes às técnicas comunicativas. Às vezes, a fluência pode ter mais importância do que a precisão, a fim de manter os aprendentes envolvidos de maneira significativa no uso da linguagem.
4. Na sala de aula comunicativa, os estudantes precisam usar a linguagem, produtiva e receptivamente, em contextos não ensaiados (BROWN, 2007, p 266-267) ²⁷.

Para Almeida Filho (1993), a ênfase das referidas propostas reflete-se no significado construído em situações interativas. Em contexto de ensino escolar, o professor busca fomentar reflexões em prol da L-alvo com o auxílio de materiais didáticos e atividades individuais, em pares ou em grupos que favoreçam o E/A *para* e *na* comunicação. Em outras palavras, o objetivo central é a comunicação como meio e fim no processo de aquisição da L-alvo. Concorrem para isso, segundo Amaral (2011), as atividades que incentivem o desenvolvimento de um conjunto composto por quatro habilidades, subdivididas em dois grupos: habilidades ‘ativas’ (fala e escrita) e habilidades ‘passivas’ (compreensão oral e leitura).

Venturi (2007) ressalta o conhecimento sobre o sistema linguístico e um saber utilizar a L-alvo em diferentes contextos sociais. Aponta, ademais, a aquisição da competência comunicativa entre os principais propósitos do E/A facilitado por propostas que deem condições por meio das quais o aluno seja preparado para compreender o que a pessoa com

²⁷ No original: “1. Classroom goals are focused on all components of communicative competence and not restricted to grammatical or linguistic competence.

2. Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional, use of language for meaningful purposes. Organizational language forms not are central focus but rather aspects of language that enable the learner to accomplish those purposes.

3. Fluency and accuracy are see as complementary principles underlying communicative techniques. At time fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use.

4. In the communicative classroom, students ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts”.

quem se relaciona de fato quer dizer, os motivos de suas ações, os significados de suas atitudes, entre outras peculiaridades alusivas ao momento da interação.

Xavier (2012) registra algumas informações com o objetivo de esclarecer certos equívocos no E/A de línguas sob o enfoque comunicativo, as quais estão reunidas no Quadro 20.

Quadro 20 - Percepções acerca do ensino comunicativo

EQUIVOCADAS	APROPRIADAS
Não envolve ensino de gramática.	A gramática ocupa plano secundário, sendo referida em casos de curiosidade ou dificuldade por parte dos alunos ou, se necessário, para que o professor esclareça algum aspecto linguístico acerca da L-alvo.
A aula deve ser facilitada somente na L-alvo.	O meio de instrução não caracteriza o ensino comunicativo. O uso da L1 é facultado, principalmente em níveis iniciais do E/A da L-alvo.
A produção e a compreensão oral preponderam sobre a produção e a compreensão escrita, ou mesmo sobre a linguagem não verbal (gestual, visual e sonora).	A produção e a compreensão oral e escrita são formas de comunicação tão importantes quanto a linguagem não verbal.
O professor deve trabalhar com as quatro habilidades linguísticas: compreensão escrita, compreensão oral, produção oral, produção escrita.	Não há problema de o professor trabalhar uma única habilidade linguística, todavia, por meio de objetivos bem definidos e de acurado planejamento, poderá contemplar as quatro habilidades linguísticas e, assim, facilitar o E/A de modo mais enriquecido.
Cabe ao professor propor sempre atividades em pares ou em grupo.	O professor pode desenvolver atividades individuais, em pares ou em grupos. Por certo, atividades em pares ou em grupos oportunizam a colaboração entre alunos no processo de desenvolvimento de atividades, além de momentos de interação na L-alvo.
Durante as aulas, o professor deve permitir maior tempo de fala na L-alvo aos alunos.	Os alunos devem participar da construção do conhecimento, mas o tempo de fala na L-alvo a eles dispensado não é fator decisivo para assegurar a sua competência comunicativa nessa língua.

Fonte: Elaboração própria com base em Xavier (2012).

Em relação ao ensino da gramática mencionado por Xavier (2012), devo acrescentar que, de fato, é importante ao aluno tomar conhecimento acerca das estruturas da L-alvo, mas o professor não precisa dispensar longo tempo explicando-lhe regras para que sejam aprendidas. A competência gramatical será demonstrada no uso de uma regra, e não no simples fato de o aluno reconhecer a existência dessa regra. Assim,

a percepção de que uma regra existe na língua não precisa necessariamente vir de sua instrução explícita. Muitas vezes alcançamos melhores resultados quando a percepção da existência da regra vem de um processo de dedução por parte do aluno, seguido obviamente de oportunidades para o uso dessa regra em contextos comunicativos [...] (AMARAL, 2011, p. 27).

Na opinião de Ellis (2008), é necessário conferir importância à instrução das estruturas gramaticais (como se diz?), mas também ao significado, ou seja, à língua inserida no contexto real de comunicação (o que se quer dizer?); assim como à ampla exposição do aprendente a *input* compreensível na L-alvo; às suas oportunidades de produção nessa língua (*output*); à criação de oportunidades para utilizá-la, a fim de desenvolver a sua proficiência linguística; à atenção às peculiaridades individuais, que estão relacionadas às diferentes aptidões ou talentos do aprendente; entre outras concepções concernentes ao E/A de língua.

Oliveira (2014) cita três importantes noções que devem estar presentes na condução do ensino comunicativo de línguas: o entendimento funcional das estruturas gramaticais; a língua como um instrumento de interação social; a escolha cuidadosa das atividades apresentadas aos alunos. Ao se referir à primeira noção, defende que estruturas linguísticas sejam ensinadas para auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (convencer, informar, convidar etc.). Há, assim, um propósito principal ao se introduzir, nas aulas de língua, o ensino da gramática, que passa a ser “apenas um meio, para atingir os fins comunicativos” (OLIVEIRA 2014, p. 151).

A primeira noção está relacionada à segunda. Consoante Oliveira (2014), não se pode pensar em E/A de línguas com fins comunicativos sem entender a língua como interação social, interação esta que ocorre ainda que o diálogo se estabeleça sem presença face a face de seus interlocutores, por exemplo, ao se realizar uma ligação telefônica e ao se fazer a leitura de um livro. Neste último caso, haverá interação entre leitor e autor da obra, pois este texto - assim como qualquer outro texto verbal, oral ou expresso por imagens - encontra-se implicado em questões discursivas. De fato, “a língua em uso não é neutra”, como afirma Oliveira (2014, p. 153). Sendo assim, imagino a riqueza de valores culturais e ideológicos perdidos nos

casos em que livros didáticos para escolas indígenas são elaborados em “gabinetes”, ou seja, sem a participação efetiva dos povos que os utilizarão, principalmente os destinados ao ensino de língua.

Quanto à terceira e última noção, Oliveira (2014) sugere cautela por parte do professor no momento de pensar as atividades ao E/A de línguas com fins comunicativos, e ressalta a preferência por materiais pautados em atividades de fluência, todavia não descarta a importância de atividades de precisão ao chamar a atenção para o fato de que estas últimas auxiliam o aluno a se preparar para as atividades de fluência. A negociação de sentidos se torna indispensável no exato momento da interação, isto é, em tempo real, a exemplo do que se verifica nas atividades de fluência. O mesmo não ocorre em atividades que demandem precisão, como as atividades de comunicação escrita, ainda que esta comunicação se estabeleça entre dois indivíduos, pois não há como negociar sentidos sem a presença face a face de ambos ou, como o autor escreve, sem “algum tipo de feedback, verbal ou não de A ou de B” (OLIVEIRA, 2014, p. 155).

Ao me referir ao E/A de línguas sob o enfoque comunicativo no presente trabalho, não pretendo afirmar com isso que uma língua não possa ter um ensino voltado a sua estrutura ou que o contexto cultural seja fator obrigatório para que a sua aprendizagem alcance sucesso. A questão principal, nesse processo, é entender a língua como algo situado além da forma ou de regras de combinação. Em outras palavras, quero dizer que a língua deve ser concebida como um fenômeno social, não homogêneo, porque transforma sem cessar e ao mesmo tempo se transforma ou se reinventa por meio dos inevitáveis e múltiplos contatos entre seus usuários, por conseguinte, dos encontros dinâmicos com outras línguas e culturas em contextos diversos.

Nessa perspectiva, é necessário que o E/A de línguas seja pensado como um processo culturalmente sensível aos sujeitos envolvidos de modo que a tarefa de ensinar e de aprender parta de suas experiências diárias com a sua língua e cultura. No contexto Parkatêjê, por exemplo, deve considerar a sua história, o seu universo sociolinguístico, o seu modo de ser, de viver e de estabelecer relações entre si, com seus outros parentes e com não indígenas.

Oliveira (2012) concorda que fatores socioculturais e conteúdo cultural da comunicação estão presentes em modelos comunicativos de E/A de L2. A autora, porém, sublinha que tais modelos não capacitam o falante para refletir e desenvolver uma conscientização sobre a sua própria cultura, haja vista que o aspecto sociolinguístico da competência comunicativa ainda não ultrapassa o campo teórico. Uma das explicações para tal fato pode estar relacionada à ausência de definições de regras mais esclarecedoras, em

livros didáticos com base (teoricamente) comunicativa, sobre o que seria socioculturalmente adequado como modelo de falante nativo. Para a autora, “embora o falante nativo seja capaz de atuar apropriadamente dentro do seu contexto social, seria preciso uma análise intercultural para tornar claras as regras de uma cultura, de modo que um falante não nativo tivesse acesso a elas” (OLIVEIRA, 2012, p. 193-194).

Estou de acordo com Oliveira (2012) no sentido de que a busca pelo nível de falante nativo é tarefa quase impossível de ser atingida por alunos de L2, ou por alunos de LH, referindo-me aqui aos integrantes Parkatêjê para os quais o português é L1. É imperioso, dessa forma, pensar em outra abordagem de E/A de línguas, de orientação para a elaboração de materiais didáticos ou de qualquer outro conteúdo pedagógico, com um enquadre mais apropriado às peculiaridades dos participantes desse processo.

Nessa perspectiva, por entender E/A do Parkatêjê LH como um processo complexo e muito mais abrangente do que a simples assimilação de estruturas formais e de princípios sobre a utilização desta língua, defendo, no presente trabalho, um material pedagógico que promova a construção de práticas pedagógicas menos excludentes, a exemplo do que propõe a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACI), em cujos princípios o E/A deve ocorrer envolvido por uma atmosfera favorável e sensível ao desenvolvimento de um comportamento mais tolerante e respeitoso diante de visões particulares de mundo entre diferentes sujeitos.

4.5 A Abordagem Comunicativa Intercultural no ensino/aprendizagem do Parkatêjê

Kramsch (2001) informa que a comunicação intercultural tornou-se proeminente em investigações linguísticas na década de 1980. Este campo interdisciplinar de pesquisa interessa-se por um estudo sobre culturas, independentemente de fronteiras (nacional, geográfica, ocupacional, de classe ou de gênero). O objetivo principal consiste em amenizar os problemas decorrentes de crenças e modos de viver específicos observados não somente entre pessoas que falam diferentes línguas, mas também entre as que partilham a mesma língua e cultura nacional.

Segundo Kramsch (2001), uma interpretação mais ampla sobre o termo ‘cultura’ foi notada após a Segunda Guerra Mundial, com o surgimento da linguística e das ciências sociais. Antes disso, falar em ‘cultura’ era falar sobre grandes obras da literatura, teatro, cinema, pintura, escultura, instituições sociais, eventos históricos, assim como sobre estilos de vida avaliados como “bons” e “apropriados”. Como informa Chlopek (2008) e,

posteriormente, Kramsch (2017), este termo referia-se tão somente à cultura ‘com C maiúsculo’ (cultura C).

Após a Segunda Guerra Mundial e as demandas das economias de mercado, a língua falada e as situações da vida cotidiana nas quais a língua é utilizada foram introduzidas em assuntos relacionados à cultura, a partir de então entendida também como forma de vida. Acerca dessa época, Kramsch (2017) menciona que a pragmática intercultural e a adequação sociolinguística no uso cotidiano da L-alvo tornaram-se componentes importantes na sala de aula. Assim, o E/A de línguas com foco na interação passou a reconhecer outras dimensões da vida humana, como atitudes, percepções, crenças, celebrações, rituais, uso do tempo na comunicação, organização do discurso, linguagem corporal, entre outras culturas ‘com c minúsculo’ (cultura c), conforme Chlopek (2008).

A ‘cultura c’, segundo Chlopek (2008), apresenta alguns aspectos visivelmente observáveis, por exemplo, celebrações e rituais. Por outro lado, revela dimensões não tangíveis, notadas somente quando em contraste com outra cultura, como percepções, atitudes, valores, entre outras que influenciam profundamente o comportamento verbal ou não verbal de cada pessoa quando em interação com membros de sua mesma sociedade e cultura ou não. O conhecimento acerca de comportamentos não verbais é ponto fundamental para evitar o envolvimento do falante em situações cômicas ou em mal-entendidos no contato com culturas diferentes. Tomo emprestadas algumas percepções culturais acerca do ato de arrotar no momento das refeições, mencionadas pela autora, às quais acrescento outros exemplos. Para taiwaneses, por exemplo, arrotar durante a refeição significa uma forma de saudar o cozinheiro; para os Parkatêjê, todavia, sinaliza o momento de parar de comer, a fim de não prejudicar a saúde; na cultura não indígena brasileira e na cultura alemã, traduz-se como ausência de educação. Esses diferentes horizontes que perpassam línguas e culturas impossibilitam uma afirmação sobre quem está certo ou errado.

O termo ‘intercultural’, no campo de E/A de línguas, é definido por Mendes (2012) como

um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre indivíduos de diferentes referências culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha (MENDES, 2012, p. 360).

Sendo assim, professores, alunos, comunidade, governantes, numa palavra, cada pessoa envolvida no E/A pode ser, a princípio, agente da interculturalidade ao fomentar um diálogo entre as diferenças que busque promover uma ação integradora, mais do que apenas reconhecer a diversidade, e a abertura para ‘ver’ pela cultura do outro. No contexto de E/A do Parkatêjê, por exemplo, onde convivem duas línguas/culturas, esse diálogo entre identidade e diversidade deve ser incentivado para que os alunos aprendam a se reconhecer em sua própria cultura e no contato de sua cultura com a cultura não indígena no Brasil, um país heterogêneo e culturalmente plural, um ‘brasil, Brasil’²⁸, onde a “nossa brasilidade é um estilo, uma maneira particular de construir e perceber a realidade” (DAMATTA, 2002, p. 6).

Os diversos encontros interculturais contribuem para que o ser humano possa (re)construir a(s) sua(s) identidade(s) de modo ininterrupto e com base em uma relação dialógica entre unidade e diversidade em diferentes tempos, lugares e culturas. Como resultado desse processo dinâmico, “somos, simultaneamente, a totalidade de nós mesmos e as partes desse todo orgânico, que nos constitui. Somos unidade [eu] e multiplicidade de personagens [eus] e desempenhamos diferentes papéis ao longo da vida, mesmo quando não o sabemos” (PETRAGLIA, 2013, p. 41, acréscimos nossos). Há, em tal relação, a ação de duas forças denominadas por Bakthin (1981) de força centrípeta (da unificação e da centralização) e força centrífuga (da descentralização). A primeira força atua no comportamento linguístico sócio-historicamente constituído de dada sociedade e oportuniza ao homem a ampliação de suas identidades. A segunda força corresponde aos discursos por meio dos quais o homem exerce influência de toda sorte em dada sociedade ao mesmo tempo em que também é influenciado. Assim, a língua é muito mais do que um sistema abstrato utilizado na comunicação, pois faz parte da(s) identidade(s) do ser humano.

Os princípios de uma ACI, como a denominação evidencia, pressupõem abertura, integração e cooperação entre vários mundos culturais. Implica, neste sentido, o respeito ao outro, às diferentes crenças, aos conhecimentos velhos e novos, aos valores e às diversas experiências culturais. No campo educacional, tem como principal requisito tornar-se acessível para buscar conhecimentos sobre a cultura do outro e, principalmente, para também aprender com a outra cultura. Referem-se a uma “operação global de ensino” (ALMEIDA FILHO, 1993), que envolve não somente o processo de E/A em si, mas também outros fatores

²⁸ O sentido de ‘brasil’ com letra minúscula corresponde a algo sem autoconsciência que não tem condições de se reproduzir como um sistema. Por sua vez, o sentido de ‘Brasil’ com letra maiúscula corresponde a uma entidade viva, consciente, flexível, em contínua transformação. Nesse caso, abrange uma complexidade de sentidos, como local geográfico, fronteira, território, história, mas também casa, pedaço de chão, lar, memória, valores, escolhas, consciência de ligação com um lugar, tempo singular de um evento etc. (DAMATTA, 2002).

diretamente interligados a este processo, como o planejamento de um curso, a produção de materiais didáticos, a formação docente, a avaliação, a experiência com a L-alvo etc.

De acordo com Chlopek (2008), o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural deve envolver, além de habilidades linguísticas como fonologia, morfologia, vocabulário e sintaxe, o conhecimento da cultura da L-alvo, componente este que deve ser incentivado desde o primeiro dia de aula. Porém, tornar-se interculturalmente competente, segundo a autora, não significa inteirar-se apenas acerca da cultura da L-alvo, mas também sobre as diversas culturas presentes na própria sala de aula e nos diferentes contextos onde os alunos costumam transitar. Vale acrescentar que, em tais contextos, uma infinidade de culturas, histórias e vidas interagem sobrepostas a outras culturas, histórias e vidas.

De acordo com Kramsch (2001), a comunicação intercultural levou a definir algumas das principais facetas da interação humana, assim descritas pela autora:

- situação de comunicação propriamente dita, por exemplo, os papéis socialmente convencionalizados e adotados pelos participantes, suas normas esperadas de interação e interpretação, o modo como eles constroem um senso compartilhado de realidade;
- os estereótipos que eles mantêm uns dos outros, como indivíduos e como membros de um grupo social;
- seu comportamento não verbal e paraverbal;
- o modo como eles preservam a própria face e a face do outro;
- o modo como eles estruturam seu discurso para atingir seus objetivos comunicativos;
- as atitudes, valores e crenças (chamados também ‘discursos’) que eles compartilham com o grupo social ao qual pertencem;
- a maneira como sua linguagem reflete esses discursos mais profundos;
- a maneira como os membros de diferentes grupos realizam vários atos de fala (como fazer elogios, pedidos e desculpas)²⁹ (KRAMSCH, 2001, p. 202).

Em relação ao termo ‘abordagem’, há várias possibilidades de interpretação, todavia o sentido empregado no presente trabalho seguirá o que propõe Almeida Filho (1993, 1997), para quem ‘abordagem’ é uma “filosofia de trabalho” (1993, p. 13), uma força potencial no

²⁹ No original “- the situation of communication itself; e.g. the socially conventionalised roles adopted by participants, their expected norms of interaction and interpretation, the way they construct a shared sense of reality;

- the stereotypes they entertain of each other, as individuals and as members of a social group;
- their non-verbal and paraverbal behavior;
- the way they save their own and each other’s face;
- the way they structure their discourse to meet their communicative goals;
- the attitudes, values and beliefs (called also ‘discourses’) they share with the social group they belong to;
- the way their language reflects these deeper discourses;
- the way members of different groups realize various speech acts (like making compliments, requests or apologies”.

processo de E/A de uma língua que orienta as ações entre os atores envolvidos sob o ponto de vista global. ‘Abordagem’ é um termo também definido pelo autor como

Força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém de competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta) profissional do professor ou quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de LDs, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores etc. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17).

O E/A caracterizado como intercultural deve mobilizar vontades (de tomar iniciativas, de falar, de receber ajuda etc.) e capacidades (de ouvir, de dedicar atenção, de correr riscos) que auxiliem os alunos a modificar antigas atitudes e comportamentos em relação ao outro, “quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento” (QUADRO...2001, p. 33).

Em relação à dimensão cultural no E/A de línguas e à sua importância para a formação de falantes interculturalmente bem-sucedidos, Chlopek (2008) recomenda amplo trabalho envolvendo diversas culturas, no lugar de oportunizar aos alunos somente informações direcionadas à cultura da L-alvo. De posse desse conhecimento, eles estarão aptos para exercitar a sua capacidade de dar sentido a outras culturas sem julgá-las como superior ou inferior em relação à sua. O ideal é ajudá-los a entender a sua própria cultura como apenas uma entre muitas outras culturas, pois, como sublinha Oliveira (2014, p. 183), “se os estudantes acreditarem que seus valores são os valores de todos, eles tendem a julgar negativamente os indivíduos e grupos que possuem valores e práticas culturais distintos dos seus”.

Chlopek (2008) aconselha partir da realidade dos alunos, das semelhanças e diferenças inerentes ao seu próprio grupo para, em seguida, apresentar-lhes as peculiaridades de outros lugares. A oportunidade de conhecimento será dada por meio de um constante diálogo envolvendo a cultura desses lugares entre si e também a cultura do aluno. Por fim, o ideal será envolvê-los o máximo possível em informações sobre as diversas culturas existentes no mundo, naquilo que a autora define como “verdadeira educação intercultural”³⁰ (CHLOPEK, 2008, p. 15). O sucesso desta última fase está estreitamente relacionado às duas primeiras.

A sugestão de Chlopek (2008) pode ser transportada ao contexto Parkatêjê. Por se tratar de um povo não isolado, o E/A de sua língua deve ser facilitado por meio de um diálogo que permita a seus integrantes o desenvolvimento de outro modo de ver a(s) sua(s) cultura(s),

³⁰ No original: “true intercultural education”.

conectando-a(s) à sua história, de um tempo passado e presente, e às suas relações sociais, políticas, individuais e coletivas, estabelecidas nos contatos diários e inevitáveis inter/entre culturas presentes na dinâmica do mundo globalizado. Deste modo, (re)aprender a língua indígena deve ser entendido como um processo concebido em duas vias: entre esta “língua-cultura-alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa” (MENDES, 2012, p. 362).

A ACI é constituída por conhecimentos, habilidades e atitudes que, de acordo com Byram, Nichols e Stevens (2001), complementam-se entre si e são necessários ao desenvolvimento de competências gerais e individuais em cada grupo social. Para cada um desses saberes, que se entrecruzam e se complementam, há também outras habilidades, conhecimentos e atitudes relativas às experiências de mundo do aluno adquiridas em momento anterior ao início do processo E/A de uma nova língua: ‘saber ser’ (*savoir être*); ‘saberes’ (*savoirs*); ‘saber compreender’ (*savoir comprendre*); ‘saber aprender/fazer’ (*savoir apprendre/faire*); ‘saber pertencer’ (*savoir s’engager*).

As atitudes interculturais ou ‘saber ser’ (*savoir être*), na percepção de Byram, Nichols e Stevens (2001), referem-se à capacidade de descentralizar-se, à curiosidade e abertura para outras culturas, a uma disposição para compreender que os próprios valores não são os únicos corretos e ao esforço para entender como estas atitudes podem ser percebidas por uma pessoa de outra cultura. Os ‘saberes’ (*savoirs*) correspondem ao conhecimento de práticas sociais gerais em nível individual e coletivo, assim como ao conhecimento sobre outras pessoas e sobre como essas pessoas percebem a si mesmas. O ‘saber compreender’ (*savoir comprendre*) são as habilidades de interpretar e de estabelecer relações, de interpretar documentos e eventos de outra cultura, e também de explicá-los e associá-los com documentos e eventos da própria cultura. A habilidade de descoberta e interação, ou de ‘saber aprender/fazer’ (*savoir apprendre/faire*), é a capacidade de operacionalizar conhecimentos de outra cultura no momento exato em que a interação é realizada. A consciência cultural crítica é o ‘saber pertencer’ (*savoir s’engager*), ou seja, a habilidade de examinar de modo crítico, e com base em critérios bem definidos, a própria cultura, assim como as outras culturas.

De acordo com discussão anterior, a sala de aula não é apenas o lugar onde se obtêm informações linguísticas, é também um espaço privilegiado à troca de experiências, debates e reflexões por permitir o encontro de várias culturas em favor da construção de um conhecimento pertinente “capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere” (MORIN, 2013, p. 21).

Por conseguinte, o E/A de língua passa a exigir do professor uma competência geral, que inclui domínio do sistema linguístico da L-alvo, assim como dos elementos que estão em jogo na interação com essa língua. Esta soma de conhecimentos o ajudará a incentivar reflexões entre os alunos sobre possíveis visões negativas observadas em seu conhecimento de mundo e, assim, poderá ajudá-los a compreender de uma forma menos preconceituosa a diversidade cultural que os cerca.

O ponto de partida para um trabalho como esse foi mencionado em linhas anteriores com base em Chlopek (2008), mas pode ser traduzido também no pensamento de Paulo Freire, um dos primeiros incentivadores da prática de E/A - e de educação escolar de modo geral - em espaço que promova a liberdade, a criação e o respeito recíproco aos sujeitos e às culturas individuais e coletivas. Em sua visão, o aluno precisa estar consciente de si, do mundo no qual se encontra inserido e da realidade do outro. Mas, para ter consciência do próprio mundo, o aluno precisa estar aberto para sair desse mundo e buscar enxergá-lo com os olhos do outro (FREIRE, 2011).

Aguillar (2007) defende que adotar a ACI não significa introduzir um método inédito de E/A de língua. Nessa linha de pensamento, atividades em grupo, dramatização, projetos entre outras práticas há muito conhecidas por professores de LE e L2 ainda podem ser utilizados na sala de aula. Como tenho afirmado, a questão central deve ser a interpretação conferida ao papel da linguagem na construção de identidades e na intermediação das diferentes situações envolvidas no contato entre culturas plurais. Isso pode ser propiciado por uma pedagogia crítica, sensível aos sujeitos interligados a essas culturas, em que a língua serve como “mediadora para a conscientização ético-cultural do aprendiz [e à] formação do sujeito-cidadão” (OLIVEIRA, 2012, p. 207, acréscimos nossos). Na avaliação de Freire (2011),

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2011, p. 42, destaque do original).

Para Freire (2011), ensinar exige respeito aos conhecimentos socialmente construídos que o educando traz consigo para a sala de aula, além de uma discussão sobre a relação de alguns desses conhecimentos e o conteúdo a ser ensinado/aprendido. O acesso a produtos da

sociedade não indígena, por exemplo, tem aumentado o nível de poluição das aldeias indígenas situadas na BR 222. Por que não iniciar uma discussão a favor de uma conscientização geral, para que o lixo seja armazenado em local adequado, a fim de evitar futuros problemas de saúde?

Ao sugerir a mencionada reflexão entre os alunos Parkatêjê, tenho como objetivo ressaltar mais uma vez que o E/A de línguas, de outra disciplina, de tarefas complexas ou simples do cotidiano de uma pessoa, como preparar uma comida ou convencer alguém a comprar um produto, deve envolver questões significativas à vida daquele que aprende, pois “somente compreendemos e incorporamos aquilo que para nós faz sentido, qualquer que seja a ação envolvida” (MENDES, 2012, p. 364).

Com base nessas considerações, duas indagações citadas por Mendes (2012) relacionadas diretamente à proposta do presente trabalho precisam ainda ser respondidas: Como deve ser a estrutura de um material que se pretende intercultural? Como selecionar amostras de língua-cultura na elaboração de material intercultural?

Ao se referir à primeira pergunta, Mendes (2012, 2015) renova a importância da rede de significados interligada à vida cotidiana do aluno envolvido no processo de E/A de uma língua/cultura. Sugere, assim, uma mudança de enfoque em materiais com base na abordagem intercultural, de modo que as experiências de ensinar e aprender sejam significativas, inseridas em contextos e direcionadas à troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo.

As observações de Mendes (2012, 2015) coadunam-se a alguns dos princípios indicados por Crawford (2002) para materiais pedagógicos elaborados com base em suposições claras sobre o que seja um ensino **com**, e não **por meio** do material. Assim entendidos, materiais pedagógicos devem dissociar-se de uma ideia de “camisa de força”, a fim de dar espaço à criatividade e a improvisações naturalmente encontradas em uma sala de aula. Para a autora, em materiais que visam ao desenvolvimento efetivo do aprendente,

- a língua é funcional e deve ser contextualizada;
- o desenvolvimento linguístico requer engajamento do aprendente no uso intencional da linguagem;
- a linguagem usada deve ser realista e autêntica;
- materiais pedagógicos, geralmente, procuram incluir um componente audiovisual;
- os aprendentes precisam desenvolver a capacidade de lidar com gêneros escritos e orais;
- materiais de ensino eficazes estimulam a autonomia do aprendente;
- materiais precisam ser flexíveis o suficiente para atender às diferenças individuais e contextuais;

- a aprendizagem precisa envolver os aprendentes afetiva e cognitivamente (CRAWFORD, 2002, p. 84-87).

Breen, Candlin e Waters (1998) descrevem a comunicação como ação que envolve a criatividade e o acatamento de convenções; como um saber recriar para si mesmo o sentido daquilo que está sendo proposto em dado momento. Na área de E/A de língua, isso está relacionado a um campo muito mais amplo do que se entende por aprendizagem da comunicação propriamente dita. Diz respeito à aquisição da **capacidade de se comunicar** nessa língua, ou seja, refere-se a uma ação que abrange capacidades comunicativas principais (interpretação, expressão, negociação) manifestadas na combinação de um conjunto de habilidades como falar, ouvir, ler, escrever. Essas habilidades representam **um meio** para se adquirir a capacidade de comunicação. Segundo os autores,

nossas capacidades [interpretação, expressão e negociação] subjazem a e exploram cada uma das habilidades [falar, ler, ouvir, escrever] - essas, por sua vez, podem ser usadas como um meio de lapidar as capacidades. Nesse sentido, podemos observar que as habilidades representam um ponto de interseção entre o conhecimento e a capacidade comunicativos e o desempenho comunicativo real (BREEN; CANDLIN; WATERS, 1998, p. 42, acréscimos nossos).

Sendo assim, o foco de um material que se pretende intercultural deve estar mais voltado ao modo como o aprendiz pode agir e interagir sobre/com as informações - ou seja, à sua familiarização com o novo conhecimento - e menos à seleção e organização prévia dessas informações, sendo, por isso, necessário organizá-lo como fonte, com possibilidades de modificações e adaptações aos contextos culturalmente diversificados e às necessidades de aprendizagem. Em outras palavras, precisa direcionar-se mais a um processo de ensinar e aprender dinâmico e criativo, centrado, desta forma, nos sujeitos em interação, e menos ao conteúdo para ensinar e aprender, ou em padrões preestabelecidos e vazios de sentido para quem ensina e/ou aprende.

De acordo com Mendes (2012), um material com base intercultural

deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo. Ele não deve obedecer a sequências rígidas ou à seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, explorados e expandidos em sala de aula. Deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor quanto aos desejos e necessidades dos alunos (MENDES, 2012, p. 367).

Ao se referir à segunda questão (como selecionar amostras de língua-cultura na elaboração de material intercultural?), Mendes (2012, 2015) sugere como ponto de partida amostras incentivadoras de experiências e vivências na L-alvo, denominadas “gatilhos” pela autora, como textos orais e escritos de vários gêneros, imagens, jogos, filmes, projetos, situações reais de interação, entre outras, amostras representativas das várias situações de usos da língua-cultura que possibilitem o desenvolvimento de atividades de interação na sala de aula, e não apenas sejam utilizadas para um trabalho sob perspectiva linguística em sentido restrito. Minha opinião ajusta-se ao ponto de vista da autora no sentido de que uma amostra de linguagem deve ser tratada como cultura, pelo que é necessário “reconhecê-la como produto do que pensamos e fazemos em sociedade, a qual estará impregnada de representações do mundo, de imagens, de conhecimentos, entre outros aspectos, que são situados socio-historicamente” (MENDES, 2012, p. 374).

Ainda segundo Mendes (2012), o conteúdo de um material que se pretende intercultural pode ser organizado de maneiras diferentes, conforme os variados eixos organizadores. Por exemplo,

1. Temas diversificados;
2. Gêneros textuais;
3. Projetos;
4. Situações de interação;
5. Atividades lúdicas;
6. Descritores relativos às capacidades que desejamos desenvolver nos alunos;
7. Organização combinada de diferentes critérios (MENDES, 2012, p. 374).

Quanto aos conteúdos gramaticais, a autora recomenda combiná-los com temas gerais significativos à vida dos aprendentes e à sua interação com diferentes mundos culturais. A intenção é assegurar um E/A que promova, como recomendado, além do conhecimento linguístico, o desenvolvimento da capacidade de se comunicar, de ser e viver com o outro, sob uma perspectiva socio-histórica, sociocultural e política em diferentes modos de configuração.

As atividades que compõem um material comunicativo intercultural devem permitir uma diferenciação em termos de (i) contribuições para o aprendiz, para determinada atividade; (ii) rotas que o aprendiz pode escolher ao longo da atividade; e (iii) possíveis realizações dos (ou resultados para os) diferentes aprendizes (BREEN; CANDLIN; WATERS, 1998). Embora denominadas ‘área de diferenciação’, cada área se sobrepõe ao mesmo tempo em que se relaciona com as demais áreas.

Em termos de ‘contribuições para o aprendiz’, segundo Breen, Candlin e Waters (1998), em materiais nos quais o E/A ocorre enquanto processo comunicativo grande parte das atividades envolverá, provavelmente, mais de um aprendiz na busca de solução ou demandará interação colaborativa de pequenos grupos na sala de aula. O reconhecimento das visões heterogêneas dos diferentes aprendizes (em suas expectativas correntes, na sua competência processual e no modo como utilizam tal competência) para uma mesma atividade deve ser estimulado na sala de aula, considerando que, ao se engajarem numa negociação real durante a atividade (distribuir, coordenar, realizar e avaliar tarefas realizadas), eles estarão somando conhecimentos de diversas formas e em tempos específicos.

Ao se referirem às ‘rotas que o aprendiz pode escolher ao longo da atividade’, Breen, Candlin e Waters (1998) informam que a atividade deve permitir alternativas diferenciadas para a sua resolução, as quais podem ser encontradas, por exemplo, no conteúdo de materiais alternativos que a complementem. Além disso, as diferentes rotas também darão oportunidades para a criação de novas unidades de aprendizagem que, por sua vez, podem ser negociadas entre professor e alunos.

Breen, Candlin e Waters (1998) explicam, por fim, que uma atividade pode exigir a colaboração do grupo, para o alcance de uma solução. No entanto, é preciso que a produção de materiais comunicativos reconheça e incentive diferentes reflexões para a solução da atividade, ou seja, que considere as inevitáveis e ‘possíveis realizações dos (ou resultados para os) diferentes aprendizes’. É possível que a constatação de problemas no resultado da atividade tanto por parte do professor quanto do aprendiz proporcione critérios de mudanças para ambos, seja em relação à escolha e ao uso posteriores de materiais, seja em relação ao processo.

Com as reflexões aqui apresentadas, procurei esclarecer algumas características de um material elaborado com base comunicativa intercultural. Digo ‘algumas’ porque estou ciente de que a elaboração de materiais para E/A de línguas, em especial do Parkatêjê LH, envolve muitas outras questões que escapam ao escopo desta Tese. Na seção seguinte, apresentarei a configuração metodológica do presente trabalho, a fim de demonstrar como a teoria pode ser traduzida para a realidade dos Parkatêjê.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

O planejamento de qualquer trabalho em âmbito acadêmico ou particular requer prévias decisões, planos de ação e definições de etapas, além de supressões ou acréscimos como resposta às diferentes mudanças que lhe são impostas. Com base nesse ponto de vista, um material pedagógico para um E/A intercultural por meio do qual se pretende incentivar o diálogo respeitoso entre as diferentes culturas que estarão em contato, como o proposto nesta Tese, deve ser elaborado como fonte, de modo a permitir adaptações ao contexto no qual a língua Parkatêjê será ensinada/aprendida.

Algumas etapas iniciais foram necessárias. Era preciso, por exemplo, esclarecer o porquê da premência de um material pedagógico para o E/A escolar do Parkatêjê, haja vista tratar-se de uma língua/cultura de tradição oral. Para isso, apresentei duas seções no presente trabalho, nas quais reuni informações acerca dos motivos históricos e políticos que levaram ao enfraquecimento desta língua, cujo particular contexto de uso está interligado à desfavorável situação geral das línguas indígenas brasileiras. A elaboração de materiais pedagógicos foi mencionada nesta etapa entre várias estratégias de revitalização linguística.

O material em discussão nasceu do desejo, das necessidades e dificuldades do povo Parkatêjê para evitar a extinção de sua língua indígena, como informado. Isso significa dizer que houve entre seus integrantes uma tomada de consciência no sentido de tentar reverter um passado de políticas linguísticas nocivas sofridas pelas suas gerações ascendentes, nas quais o objetivo primeiro consistiu em silenciar línguas e culturas indígenas.

Em iniciativas como a dos Parkatêjê, os princípios que regem a EEI recomendam ao pesquisador ouvir, de antemão, o indígena, a fim de não deixar prevalecer o conhecimento acadêmico em detrimento de saberes milenares erigidos nas experiências de vida de cada povo. Para atender a esses princípios, planejei um contexto adequado para que o material pedagógico elaborado sob a orientação da ACI se concretizasse por meio de um trabalho realizado em conjunto com grande parte dos integrantes do povo Parkatêjê. As relatadas situações de luto resultaram em mudanças no planejamento inicial, mas não foram decisivas para levá-los a abrir mão desse projeto, cujo processo de elaboração é o foco da presente seção.

Para fins expositivos, discorrerei, brevemente, sobre questões fundamentais para o processo de elaboração de um material pedagógico no qual se pretenda conciliar informações contextuais e teorias linguístico-cognitivas. Em seguida, apresentarei os grupos de colaboradores da presente pesquisa. Logo depois, citarei os instrumentos utilizados na coleta

de dados. Finalmente, explicarei as diversas etapas envolvidas no processo de constituição e organização do *corpus*.

5.1 A experiência de um trabalho construído *com* os Parkatêjê

O presente trabalho foi realizado nas aldeias Parkatêjê e Rõhokatêjê, ambas localizadas na TIMM, em Bom Jesus do Tocantins, um dos municípios da Região Metropolitana de Marabá, no sudeste do Estado do Pará.

Os anos de convivência com os Parkatêjê e uma vasta bibliografia sobre línguas indígenas brasileiras permitiram-me o começo de um entendimento sobre a percepção indígena em relação à sua própria imagem e à imagem de sua escola em relação ao mundo *kupê*, assim como a compreensão de seus anseios em relação à sua língua/cultura diante da pressão de uma língua/cultura nacionais em sua terra indígena.

Essa experiência, somada às inquietações dos Parkatêjê sobre a configuração do material pedagógico divulgada em reuniões realizadas no ano de 2016, nas quais eles definiram como a sua língua/cultura deveria ser ensinada, despertou a minha atenção para pensar no desenvolvimento de um trabalho pautado na escuta e no diálogo, a fim de que o material fosse elaborado **com** e não **para** os Parkatêjê. Escutar no sentido de falar **com** eles; bem diferente, portanto, do falar **a** eles, pois, assim, seria uma forma de não os ouvir, tomando aqui emprestado o pensamento de Freire (2011).

Em pesquisas fundadas na escuta e no diálogo,

os pesquisadores não devem pensar a comunidade envolvida como objeto, mas sim como parceiros, e como parceiros é importante que toda a elaboração e o desenvolvimento da pesquisa envolva o máximo possível a respectiva comunidade, considerando sua participação tão pertinente quanto a dos pesquisadores [...]. Esta forma de entender o campo de investigação compreende que as pessoas não são meros “atores sociais” com papéis preestabelecidos, mas sim são sujeitos históricos com possibilidade de crítica e intervenção (CALEFFI, 2002, p. 7).

O protagonismo indígena tem sido fomentado em iniciativas contemporâneas de revitalização e preservação linguística. No que tange ao contexto Parkatêjê, e com base na discussão desta Tese, é manifesta a necessidade de se repensar a relação entre Academia e comunidade pesquisada em favor de uma convivência respeitosa entre pontos de vista culturalmente tradicionais e ocidentais no que concerne ao E/A de língua. Como diz Pimentel

da Silva (2017, p. 242), “não se trata apenas de mudar os referenciais teórico-metodológicos do ensino, trata-se de uma atitude frente às ações educativas” diante do mundo indígena.

Um material pedagógico para E/A de línguas, especialmente da língua Parkatêjê, não deve ter como alicerce uma educação vinculada à forma tradicional de transmissão (ou depósito) de conhecimentos do professor para o aluno. Pelo contrário, deve estar aberto a fim de colaborar para o desenvolvimento da educação em espaço dialógico, incentivador da liberdade e da criatividade, como informa Freire (2013), para que o conhecimento seja construído com base em um trabalho dissociado de relações de poder.

Da mesma forma, um material pedagógico que se pretenda intercultural exige o entendimento da língua como resultado de uma construção social interligada às questões socioculturais, históricas e políticas estabelecidas na dinâmica das relações interativas entre sujeitos de mundos linguístico-culturais plurais. Como explicado em seções anteriores, essa questão está relacionada a uma prática pedagógica democrática e comprometida com a sociedade que busca promover a formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes não apenas no sentido de estar no mundo, mas também de conviver, na medida do possível, livres de preconceito em relação ao outro, nesse mesmo mundo.

As referidas informações constituem-se em pontos fundamentais para a indicação de trajetórias mais apropriadas à experiência em trabalhos que requerem um esforço conjunto, como o proposto na presente pesquisa, e o trabalho conjunto, em sua essência, é intercultural.

5.2 Perfil dos colaboradores

Em pesquisas acadêmicas, de acordo com Queiroz (1983), é necessário que o pesquisador e os colaboradores tenham em mente o tema da pesquisa. Isso porque, quanto maior for o cabedal de conhecimento sobre o assunto por parte do colaborador, maior será a probabilidade de se obter informações relevantes. Disso advém a necessidade de o pesquisador conhecê-lo previamente, para definir critérios de seleção. Na cultura indígena, todavia, a decisão acerca de quem serão os colaboradores de pesquisa, usualmente, é tomada internamente pela comunidade, e assim foi respeitado no caso dos Parkatêjê. Em geral, os anciãos são indicados como colaboradores principais em assuntos referentes ao E/A da língua indígena porque são falantes plenos.

No presente trabalho, considero três grupos de colaboradores, todos constituídos de modo espontâneo pelos próprios indígenas: o primeiro corresponde aos indígenas

mencionados no Quadro 18, que foi apresentado na subseção referente ao cenário de inserção do material pedagógico, cujas falas serviram como ponto de partida para decisões sobre o conteúdo linguístico-cultural do material pedagógico; o segundo, aos anciãos que decidiram prosseguir o trabalho idealizado pelo Capitão; o terceiro, aos jovens que se dispuseram a colaborar como algum personagem do material.

No Quadro 21, a seguir, cito informações acerca do primeiro grupo de colaboradores, como gênero e grau de bilinguismo. Retomarei, nesse Quadro, alguns dados citados no Quadro 18, com o objetivo de comentar as questões levantadas pelos Parkatêjê naquele contexto inicial.

Quadro 21 - Concepções dos Parkatêjê sobre o material pedagógico para o E/A de sua língua indígena

INDÍGENAS	GÊNERO	TIPO DE BILINGUISMO	CONCEPÇÕES GERAIS (continua)
Akrôjarêre	Masculino	Bilíngue passivo.	- “Nós que moramos dentro da cultura temos que ensinar; - Precisamos nos preocupar com uma identidade mais forte, com os nossos velhos; - Precisamos criar uma cartilha para nos ajudar a aprender a cantar; - Queremos mostrar ao leitor a nossa realidade; - A nova geração não sabe mais nada da nossa cultura; - Precisamos de uma aula prática de como fazer bolo, arco, flecha; - A segurança maior hoje está na nossa identidade”.
Amjîre	Masculino	Bilíngue passivo.	- “Ensinar: ‘Bom dia! ‘Como vai?’ ‘Vamos tomar banho!’; - Tem que pensar no pessoal que não sabe nada”.
Atârkwyîti	Feminino	Bilíngue passivo.	- “A cartilha é mais importante para nós; - A nossa língua está esquecida. Estão valorizando mais a parte do português; - Nunca é tarde pra nós querer aprender a nossa língua; - O nosso cantador (o Capitão) não dá mais conta de cantar. Cabe a nós incentivar os nossos jovens; - Nossa herança é a nossa cultura. Ela é a nossa identidade. Se ela está sumindo, vamos buscar; - Começar com as palavras do dia a dia; - Nós, aprendendo a falar, vamos saber cantar, brigar, chorar”.
Hityî	Masculino	Falante da língua portuguesa. Compreende algumas palavras e frases em Parkatêjê.	- “Vovô nos ensinou a chorar na língua; - Se eu boto um nome em alguém, tenho que saber o significado; - Uma palestra, uma oficina sobre os cantos; - Saber qual é o tempo das brincadeiras; - Nós precisamos realmente aprender, para não ficar mais dependendo de ninguém”.
Katê	Masculino	Falante da língua portuguesa. Compreende algumas palavras e frases em Parkatêjê.	- “A escola não está funcionando; - Queremos a parte escrita da língua; - A escrita do alfabeto; - Montar o material igual um livro de inglês”.

INDÍGENAS	GÊNERO	TIPO DE BILINGUISMO	CONCEPÇÕES GERAIS (conclusão)
Kômaitere	Masculino	Falante da língua portuguesa. Compreende algumas palavras e frases em Parkatêjê.	- “Nem todos nós sabemos falar a língua, mas entendemos; - Eu estudei, mas sei pouco falar a língua; - Se aprendermos a falar, eu acho que vamos cantar qualquer canto; - Isso vai depender de cada um de nós; aprender a falar; - A língua não morreu; está adormecida; - Eu sei o que é água, comida; o que eu não sei é falar”.
Krôhôkre	Feminino	Bilíngue passivo.	- “Um material para ensinar adultos e crianças; - Como podemos escrever cada palavra na língua?; - Queremos aprender a falar e a escrever nome de animal, pessoa, tipos de música; - Começar com os diálogos entre pais e filhos: ‘Vem cá!’ ‘Onde tu vais?’ ‘Como é o teu nome?’ ‘Que horas tu vens?’”
Kwÿikwÿire	Feminino	Falante da língua portuguesa. Compreende algumas palavras em Parkatêjê.	- “Precisamos voltar a falar a língua e levar isso até a escola; - Aproveitar as oportunidades para aumentar o conhecimento. Multiplicar a aprendizagem juntando os conhecimentos dos que sabem com os que não sabem; - Aprender a falar e a escrever.”
Sômpre	Masculino	Bilíngue passivo.	- “Estamos pensando na questão da aprendizagem da escrita, fala, leitura, cantos, culturas, danças, jogos; - Se a gente não dominar mais a língua, fica muito difícil aprender o canto”.
Airomkre	Feminino	Falante da língua portuguesa. Compreende algumas palavras em Parkatêjê.	- “Precisamos de uma cartilha para utilizar na nossa Escola Indígena porque o nosso material é de branco; - Uma cartilha com os nossos próprios conhecimentos; com os conhecimentos dos velhos”.

Fonte: Elaboração própria (2018).

A reunião na qual obtive informações que constam no Quadro 21 contou com a presença de, aproximadamente, 60 habitantes das aldeias Parkatêjê e Rõhokatêjê, porém somente os indígenas referidos nesse Quadro manifestaram opinião sobre o assunto debatido, cujo foco, naquela ocasião, era um material pedagógico para o E/A da língua Parkatêjê na escola. Vale ressaltar, porém, que a forma verbal utilizada em suas falas manifesta uma opinião coletiva.

O referido Quadro registra seis indígenas do sexo masculino e quatro do sexo feminino, dos quais a metade é composta por bilíngues passivos e a outra metade por falantes da língua portuguesa, mas isso não define que estes últimos não apresentem algum grau de conhecimento de sua língua tradicional, considerando, neste momento, o seu *status* de FH. Acerca deste assunto, Kômaitere afirmar: “nem todos nós sabemos falar a língua, mas entendemos”. Uma característica comum observada em relação a esse grupo de colaboradores é destacada pelo fato de todos ocuparem algum posto vinculado à liderança principal naquelas aldeias.

A conexão histórica e cultural dos colaboradores com a sua LH é uma constante em todas as falas do Quadro 21, sendo expressa pela visão positiva com a qual se referem à sua língua/cultura. Isso é notado, por exemplo, na ocorrência de frases como “nossa herança é a nossa cultura. Ela é a nossa identidade” “a língua não morreu; está adormecida” “precisamos voltar a falar a língua”.

Entre os Parkatêjê, há consciência da necessidade de um esforço coletivo para a retomada do uso da língua indígena na aldeia. A opinião explícita sobre este assunto pode ser observada nos trechos em que eles assumem a responsabilidade de tomar frente do E/A dessa língua dentro e fora do ambiente escolar: “nós que moramos dentro da cultura, temos que ensinar”, “nós precisamos realmente aprender, para não ficar mais dependendo de ninguém”, “Isso vai depender de cada um de nós; aprender a falar”, “aproveitar as oportunidades para aumentar o conhecimento. Multiplicar a aprendizagem juntando os conhecimentos dos que sabem com os que não sabem”.

É importante destacar ainda indícios da educação pensada **para** o indígena nos momentos em que os Parkatêjê se utilizam da palavra “cartilha” a fim de se referir ao material para o E/A de sua língua, apesar de a caracterizarem como sendo: “uma cartilha com os nossos próprios conhecimentos; com os conhecimentos dos velhos”. As cartilhas foram materiais utilizados na época do SIL para suprimir línguas indígenas e valorizar o idioma nacional, com o apoio do bilinguismo subtrativo, cujo conteúdo em nada refletia a realidade

de seus falantes, conforme explicado na terceira seção com o apoio de Leite (1981) e Leite e Franchetto (2006).

As evidências de valor atribuído à cultura ocidental, como a reiterada preocupação com a modalidade escrita da língua indígena, são notadas nas falas de Katê, Krôhôkre, Kwyikwÿire e Sômpre. Há, também, o desejo dos Parkatêjê no sentido de ter um material semelhante aos utilizados em aulas de LE por meio do qual possam aprender o alfabeto desta língua e determinadas expressões que, antes de sua aproximação com não indígenas, não faziam parte da cultura tradicional, por exemplo, “Bom dia!” Como vai?”, “Como é o teu nome”.

Com base na não neutralidade de uma língua/cultura, visto tratar-se de um fenômeno social, dinâmico, heterogêneo, transformador e passível de transformação, as inquietações dos Parkatêjê denotam a rede de valores culturais e ideológicos que atravessam aquele contexto. Não há como voltar a viver da mesma forma que antigamente, e este fato insere a Escola Indígena como uma possibilidade para ajudá-los a destacar a sua identidade étnica entre suas tantas outras identidades assumidas após o contato com a língua/cultura da sociedade não indígena.

Embora o planejamento inicial previsse a participação dos integrantes das aldeias Parkatêjê e Rôhokatêjê, o luto pelo falecimento do Capitão causou alterações em suas decisões. Iniciou-se entre eles um processo de reuniões para a indicação de nova liderança, assim como para a preparação da cerimônia de final de luto. Os anciãos, então, passaram a assumir, gradativamente, a frente do trabalho do material pedagógico, com a intenção de também se preparar para integrar o quadro de docentes da Escola Parkatêjê.

Os anciãos ou *mêhakrekatê* (‘professores’), como denominados no presente trabalho, integram o segundo grupo de colaboradores. No Quadro 22 a seguir, estão registradas as suas informações pessoais, como nome indígena, gênero e idade aproximada.

Quadro 22 - Principais colaboradores da pesquisa

MÊHAKREKATÊ		NOME KUPÊ	GÊNERO	IDADE APROXIMADA
1	Akukàre	Não possui	Feminino	70 anos
2	Jõkrowapeire ¹	Manoel	Masculino	70 anos
3	Orãkratare	Não possui	Feminino	60 anos
4	Pênprãmti	Pedro	Masculino	75 anos
5	Pôjarêti ²	Madalena	Feminino	75 anos
6	Xôntapti	Raimundo	Masculino	60 anos

Fonte: Elaboração própria (2018).

Conforme o Quadro 22 evidencia, o segundo grupo de colaboradores foi, inicialmente, formado por seis anciãos, três do sexo feminino e três do sexo masculino, com idade a partir de 60 anos, mas Xôntapti faleceu em março de 2018. Embora a maioria tenha nomes *kupê*, com os quais foram registrados pelos agentes do SPI e da Funai, a preferência é pelo nome indígena quando estão trabalhando com a língua Parkatêjê. Nem todos os anciãos se dispuseram a colaborar porque estavam ocupados com alguma atividade cultural, e também porque ainda se sentiam abalados pelo luto.

Entre os integrantes do grupo dos *mêhakrekatê*, apenas Jõkrowapeire, Orãkratare, Xôntapti, Pênprãmti possuem algum conhecimento da escrita na língua indígena, com destaque a Orãkratare e a Xôntapti que até o ano de 2014 participavam da turma de alunos anciãos na Escola Parkatêjê.

A presente pesquisa contou também com a colaboração de integrantes da geração mais jovem. Algumas informações sobre este terceiro grupo, como nome, idade e grau de instrução estão registradas no Quadro 23. Os indígenas deste grupo não possuem nomes *kupê*. Como informado, a partir da década de 1980, quando decidiram se unir como um único povo, os Parkatêjê passaram a registrar os seus descendentes apenas com nomes indígenas.

¹ Infelizmente, Jõkrowapeire faleceu no dia 15 de janeiro de 2019 em consequência de problemas cardíacos.

² Primeira esposa do Capitão Krôhônrenhũm.

Quadro 23 - Jovens colaboradores da pesquisa

NOME		GÊNERO	IDADE	GRAU DE INSTRUÇÃO
1	Jõprykatre	Masculino	40 anos	Ensino médio completo
2	Katêjapure	Feminino	22 anos	Ensino médio incompleto
3	Rômapôre	Feminino	33 anos	Ensino superior incompleto

Fonte: Elaboração própria (2018).

O grupo é formado por três colaboradores com 22 a 40 anos de idade que se colocaram à disposição para gravar as suas falas e participar como alguns dos personagens no material pedagógico. Entre eles, um é do sexo masculino, com ensino médio completo, e dois do sexo feminino, um dos quais com ensino superior incompleto, e o outro com ensino médio incompleto. Todos são monolíngues na língua portuguesa. Os demais integrantes estavam envolvidos com a preparação do final de luto e com a cerimônia para a escolha de outro líder junto com seus familiares.

Após apresentar informações sobre os colaboradores da pesquisa, discorrerei sobre os instrumentos e técnicas utilizados na coleta de dados para a presente pesquisa.

5.3 Instrumentos e técnicas utilizados na coleta de informações

As informações contidas nesta Tese resultaram de pesquisa de campo. Este tipo de pesquisa é definido por Marconi e Lakatos (2003) como uma técnica na qual se busca obter informações e/ou conhecimentos *in loco* acerca de determinado problema, ou seja, diretamente com os colaboradores. Segundo as autoras, a pesquisa de campo demanda algumas etapas. Conforme ressaltam,

as fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão [...]. Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, devem-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados [...]. Por último, antes que se realize a coleta de dados é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

Segundo Santos (2015, p. 82-83), “coletar dados é juntar informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos [...] o principal resultado de uma

coleta de dados é a produção de conhecimentos para o pesquisador”. Conforme o autor, os procedimentos para essa empreitada são usualmente empíricos.

Ao dissertar sobre técnicas de pesquisa, Severino (2007) cita a técnica de observação como imprescindível a todos os tipos e modalidades de pesquisa. De fato, como o autor destaca, a observação é a fase que também possibilita ao pesquisador o acesso aos fenômenos investigados para conhecê-los mais de perto e, assim, poder chegar a um resultado mais acertado.

As informações para o material pedagógico de E/A da língua Parkatêjê foram coletadas por meio de observações e de entrevistas não diretivas. No tocante a esta última, Severino (2007) informa que é uma técnica por meio da qual a coleta de informações é realizada de modo livre, à semelhança de um diálogo descontraído. É imprescindível, porém, que o entrevistador se mantenha atento para registrar os assuntos pertinentes à sua pesquisa, bem como para incentivar o entrevistado a manter o diálogo, se assim for necessário.

As entrevistas com os Parkatêjê foram registradas por meio de fotografias, filmagem e/ou gravações e de caderno de campo. As filmagens e as fotos foram coletadas com a utilização de uma câmera filmadora da marca Sony Handycam 5.3 MP Hdr-PJ200. Este instrumento foi essencial no processo de reprodução do contexto onde os dados foram coletados. As gravações e as fotografias foram feitas através de celular da marca Samsung Galaxy S Duos. As gravações foram realizadas no mesmo momento da filmagem, a fim de permitir captar, na medida do possível, a nitidez das falas.

Os registros gravados foram, posteriormente, configurados em textos com a ajuda dos *mêhakrekatê* e da orientadora desta Tese. Em seguida, os textos foram transcritos no caderno de campo, de acordo com as orientações de Queiroz (1983), para quem a transcrição pode ser entendida como “a reprodução, num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique” (QUEIROZ, 1983, p. 86). Ao final, as informações foram digitadas em programa Word 2007 e arquivadas em um banco de dados do qual grande parte foi utilizada também na elaboração das atividades propostas para cada unidade.

A edição de áudios foi feita no programa Audacity e a edição de áudios e vídeos, no Filmora Wondershare. Como mencionado, algumas falas foram gravadas e filmadas ao mesmo tempo, para assegurar clareza do que estava sendo informado. Nos casos em que o vídeo apresentou muita interferência de ruídos externos, houve a necessidade de transferência da fala gravada no celular para o vídeo. Para o projeto gráfico, foram utilizados Softwares Adobe, como Adobe Photoshop; Adobe Illustrator; Adobe Indesign.

Devido ao reduzido número de colaboradores disponíveis, as imagens capturadas através da filmadora e do celular foram transformadas em desenhos com o auxílio dos programas utilizados no projeto gráfico, para que obtivessem uma configuração mais afastada das referências visuais da cultura não indígena. O processo de seleção dessas imagens para o material pedagógico contou com a participação dos *mêhakrekatê*.

A íntegra do material está gravada em DVD ROM interativo e permite acesso em qualquer computador, mesmo onde não há internet. O formato está configurado como web página, para facilitar a divulgação futura.

5.4 Constituição e organização do corpus

Conforme mencionado, o *corpus* da pesquisa foi constituído por meio de observações e de entrevistas não diretivas efetuadas em pesquisa de campo com base em Severino (2007). Para isso foram necessárias várias etapas, as quais somam um total de 62 dias de trabalho de campo distribuídos em seis viagens à aldeia, sendo três no ano de 2016, nos meses de março, abril, maio; duas no ano de 2017, nos meses de junho e setembro; e outra em 2018, no mês de abril. Também tive a oportunidade de realizar pesquisa no mês de setembro de 2017 e nos meses de setembro e novembro de 2018, na casa de apoio dos Parkatêjê, localizada no conjunto Júlia Seffer, quando alguns indígenas estiveram em Belém/PA para tratamento de saúde.

A primeira viagem ao campo de pesquisa ocorreu no mês de março do ano de 2016. Minha intenção, nesse primeiro momento, foi a de conversar com o Capitão sobre uma proposta para o E/A da língua Parkatêjê na escola, com base nas observações realizadas na Escola Parkatêjê e nos relatos dos professores indígenas obtidos na época do curso de Mestrado. Embora ele tenha concordado com a proposta, haja vista os integrantes de seu povo precisarem retomar o uso do Parkatêjê entre si, como costumava ressaltar, decidiu convocar reunião, para que todos pudessem opinar sobre o assunto.

Após tomarem conhecimento da proposta de material pedagógico, os Parkatêjê passaram a expor alguns questionamentos, os quais foram apresentados em dois momentos nesta Tese: no Quadro 18 da seção anterior e no Quadro 21 da presente seção. Em suas falas há preocupação central no sentido de realçar a identidade indígena por meio do E/A da língua/cultura tradicional com o apoio da Escola Parkatêjê. Também há consenso de que o contexto sociolinguístico atual não é adequado para um E/A tal como era feito no passado,

quando os conhecimentos eram repassados de uma geração a outra tão somente por meio da tradição oral. Nos dias de hoje, a (re)introdução da língua indígena nas interações diárias, segundo eles, necessita do apoio de materiais pedagógicos que destaquem a sua cultura.

Os registros originados das dúvidas, críticas e contribuições dos Parkatêjê quanto ao material disponível na escola e o meu conhecimento como pesquisadora ajudaram-me a começar a pensar em como contribuir com o processo de E/A afinado, na medida do possível, àqueles objetivos. Com a intenção de dar início ao trabalho, permaneci na aldeia durante cinco dias, a fim de começar a observar de forma mais atenta as situações comunicativas que ocorrem diariamente entre os Parkatêjê, assim como de registrar algumas histórias contadas pelos velhos que poderiam servir de conteúdo para o material pedagógico.

A segunda viagem à aldeia ocorreu no mês de abril do mesmo ano. Dessa vez, contei com a companhia da professora Marília Ferreira e de Jaqueline Reis, então discente do curso de Mestrado em Linguística da UFPA. De posse do projeto configurado após a reunião ocorrida no mês de março e de slides com sugestões para esclarecer aos Parkatêjê como suas solicitações poderiam ser favorecidas no material, saímos de Belém dia três para participar de nova reunião marcada para o dia quatro deste mesmo mês.

A professora Marília Ferreira ministrou uma aula experimental de língua Parkatêjê com base em uma proposta de material pedagógico mais direcionado à modalidade oral. No entanto, uma das lideranças nos apresentou, posteriormente, o livro de inglês referido nos Quadros 18 e 21 e um DVD de E/A desta mesma língua, a fim de exemplificar o modelo de material do interesse do seu povo. Segundo ele, com o livro impresso o contato com a modalidade escrita da língua seria facilitado e com o DVD todos poderiam escutar os anciãos falando na língua indígena em qualquer tempo e espaço.

Conforme as orientações da professora Marília Ferreira, as informações obtidas nas reuniões ocorridas nos meses de março e abril foram analisadas e organizadas de modo que os interesses dos Parkatêjê em relação à sua língua/cultura pudessem ser atendidos ao longo do processo de elaboração do material. Os dados originados dessa etapa foram fundamentais para nortear ações posteriores, como a seleção dos temas geradores e a definição de atividades.

No mês de maio do citado ano de 2016, nova coleta de informações foi realizada no campo de pesquisa com o Capitão e com outros anciãos. Esse trabalho se estendeu por cinco dias, com um tempo aproximado de duas horas diárias, tempo nem sempre suficiente para dar conta das inúmeras histórias que o Capitão guardava em sua lembrança e para conseguir registrar a riqueza de detalhes das quais lançava mão para responder as minhas perguntas. As muitas lembranças que lhes vinham à mente em português e/ou em Parkatêjê quando

conversávamos eram anotadas, filmadas e/ou gravadas por mim mesma ou, quando era possível, com a ajuda de outro pesquisador.

Às vezes a conversa com os anciãos fluía naturalmente, mas, em alguns momentos, houve necessidade de incentivá-los a rememorar algum evento do qual participaram; a explicar como fazer uma flecha, uma tora; a relatar como era a vida indígena na mata, antes de conhecerem os *kupẽ*; a falar sobre outros lugares e pessoas que já conheceram etc. Essa estratégia também foi utilizada nos demais encontros.

Somente no mês de junho de 2017 pude retornar à aldeia, em respeito à situação de luto enfrentada pelos Parkatêjê em consequência dos referidos casos de falecimento ocorridos em 2016 (as duas índias de uma mesma família e o Capitão) e porque recebi informação sobre a decisão de alguns anciãos no sentido de continuar o processo de elaboração do material pedagógico. Desta vez, o trabalho transcorreu durante 15 dias, conforme o tempo disponível e o estado emocional dos colaboradores. Em geral, apenas um dos *mẽhakrekatê* me atendia ou, no máximo, dois deles. Às vezes, outros integrantes se aproximavam, mas apenas por curiosidade, para observar o que estávamos conversando.

Iniciamos a elaboração da Unidade preliminar e da Primeira unidade do material pedagógico durante esse período. O alfabeto foi sugerido como tema de abertura na Unidade preliminar, para atender a sua visão sobre como se deve começar a ensinar uma língua na escola. Eu lhes apresentava uma letra, o som correspondente a essa letra e, em seguida, um ou dois exemplos nos quais este som é encontrado. Após isso, eles faziam questão de contribuir com novos exemplos, os quais foram utilizados para compor as atividades.

O tema da Primeira unidade foi logo definido por eles antes mesmo de finalizarmos a unidade anterior por se tratar de uma questão reiteradamente mencionada quando o assunto é o E/A da língua Parkatêjê. Conversamos previamente sobre as sugestões levantadas nas duas primeiras reuniões e sobre as anotações organizadas com base em minhas observações realizadas no campo de pesquisa, para que a opinião deles prevalecesse nas tomadas de decisão sobre o conteúdo dos textos, e, aos poucos, essas sugestões foram adaptadas ao material pedagógico.

As definições sobre as atividades era assunto mais complicado aos *mẽhakrekatê*, por requererem maior conhecimento acadêmico. A fim de mantê-los envolvidos no trabalho, eu lhes apresentava algumas sugestões de atividades, explicava como poderiam ser resolvidas e por que beneficiariam o E/A da língua. Os jogos, por exemplo, foram experimentados com eles mesmos. Da mesma forma, as ilustrações foram fundamentais para que pudessem

entender os conteúdos relacionados a tempos verbais, estruturas linguísticas, narração de histórias, entre outros.

Na primeira semana de setembro de 2017, Jôkrowapeire esteve em Belém em busca de auxílio médico. Apesar de apresentar problemas de saúde, disponibilizou cinco dias para colaborar com o trabalho, alegando preocupação com o futuro de sua língua indígena. Na ocasião, ele tomou conhecimento de uma prévia das versões impressas das duas primeiras unidades trabalhadas, confirmou as informações e me ajudou a organizar outros textos e diálogos para as próximas unidades.

Na segunda quinzena de setembro de 2017, voltei à aldeia. Como os preparativos para a cerimônia de luto estavam intensos, nossos encontros ocorreram nos fins de tarde, quando os Parkatêjê retornavam dos ensaios de danças, canções e da tarefa de confecção de novos arcos e flechas. Durante os 10 dias de trabalho, iniciamos a elaboração da Segunda unidade. Em certa ocasião, Xôntapti comentou que nenhum jovem sabia como fazer arco e flecha, para ajudá-los no acampamento. Este momento foi oportuno para a sugestão de uma proposta de um projeto para incentivar a troca de conhecimentos entre os anciãos e os alunos da Escola Parkatêjê, conforme discorrerei na próxima seção desta Tese.

O assunto ‘arco e flecha’ os levou a relembrar o jogo de flecha do qual participaram nos JMPI do ano de 2015, sobre o qual falei anteriormente. Xôntapti comentou um episódio em que a ponta da flecha de um jovem indígena foi quebrada acidentalmente e o levou a ser excluído da competição. Falou também acerca da participação dos Parkatêjê em outras modalidades esportivas e sobre a sua alegria ao encontrar outros parentes e poder conversar com eles na língua indígena. Esse conjunto de dados somados às informações coletadas anteriormente serviram de base para a criação dos textos principais e das atividades para a Unidade em foco.

Como mencionado, os Parkatêjê tomavam conhecimento das atividades e, após compreenderem como poderiam ser solucionadas, criavam os comandos. Às vezes, isso não ocorria de imediato. Por exemplo, a fim de explicar à Pôjarêti como funciona um “jogo da memória”, preparei um modelo com imagens da participação dos povos indígenas nas competições dos JMPI de 2015 e a convidei para brincar. Levamos algumas horas nos divertindo com isso, principalmente porque vi o quanto ela gostou. Em determinado momento, parou de jogar e me falou que já sabia como dizer o título em Parkatêjê. Tentou falar, mas, de repente, caiu na gargalhada e disse que precisava jogar ainda mais uma vez. De fato, logo depois, rapidamente, o título foi revelado.

No mês de abril de 2018, retornei à TIMM a fim de confirmar os dados da Segunda unidade com Pênprāmti e Orākratare e dar início à Terceira unidade. O trabalho foi realizado durante dez dias, mas em ritmo menos acelerado devido ao falecimento inesperado de Xôntapti. A situação de tristeza geral não permitia muita movimentação na aldeia. Por este motivo, entendi que o melhor seria ampará-los naquele momento difícil. Após os três primeiros dias de minha chegada, Pôjarêêti externou a sua vontade de continuar o trabalho, e também me permitiu capturar imagens para ilustrar o material.

O início da conversa com Pôjarêêti foi quanto aos aspectos culturais envolvidos na cerimônia de luto, com destaque à corrida de tora e ao preparo do *kuputi*. Indaguei sobre a possibilidade de registrar informações relativas ao preparo desta comida para inserir como conteúdo no material da Terceira unidade, mas ela me chamou a atenção para o fato de que a corrida de tora deveria preceder este assunto, porque os Parkatêê não comem *kuputi* antes desta atividade cultural. Esses esclarecimentos foram de grande importância para a definição do tema da Terceira unidade do material pedagógico.

Os dois últimos contatos com os colaboradores ocorreram no Conjunto Júlia Seffer, em Belém, no mês de setembro de 2018 (oito dias) e no mês de novembro (dois dias). Em setembro a Terceira unidade foi concluída e teve os seus dados confirmados com Jōkrowapeire e Akukàre. No mês de novembro, Akukàre estava em Belém e tomou conhecimento da primeira versão impressa do material.

Para finalizar, devo ressaltar que cada texto foi lido e ajustado conforme o ponto de vista do segundo grupo de colaboradores, os *mêhakrekatê*. Os textos em português foram traduzidos para a língua Parkatêê também por este grupo, após os devidos ajustes. Da mesma forma, o desenvolvimento das atividades lhes foi explicado, assim como o objetivo a ser alcançado pelos AH.

As informações referentes a esta subseção estão sistematizadas no Quadro 24 a seguir.

Quadro 24 - Demonstrativo geral das etapas de coleta de dados

PESQUISA DE CAMPO/LOCAL		MÊS/ANO	INFORMAÇÕES	DIAS TRABALHADOS
1	Aldeia	Março/2016	- Apresentação de um projeto preliminar ao Capitão; - Reapresentação do projeto aos Parkatêjê em reunião convocada pelo Capitão; - Escuta das sugestões dos Parkatêjê sobre o conteúdo do material pedagógico; - Observação e anotações sobre situações comunicativas na aldeia; - Registro de histórias contadas pelos anciãos.	5 dias
2	Aldeia	Abril/2016	- Apresentação de nova proposta aos Parkatêjê em aula experimental ministrada pela professora Marília Ferreira; - Apresentação da proposta de material (livro e DVD) pelos Parkatêjê; - Reconfiguração do projeto com base em informações obtidas nas reuniões ocorridas nas duas primeiras reuniões.	2 dias
3	Aldeia	Maio/2016	- Entrevistas semidirigidas; - Organização do banco de dados.	5 dias
4	Aldeia	Junho/2017	- Elaboração da Unidade preliminar e da Primeira Unidades.	15 dias
5	Júlia Seffer	Setembro/2017	- Confirmação dos dados das duas primeiras unidades; - Registro de entrevista semidirigida.	5 dias
6	Aldeia	Setembro/2017	- Elaboração da Segunda Unidade.	10 dias
7	Aldeia	Abril/2018	- Confirmação de dados da Segunda Unidade; - Início da elaboração da Terceira Unidade.	10 dias
8	Júlia Seffer	Setembro/2018	- Conclusão e confirmação de dados da Terceira Unidade 3. - Ajustes de pendências gerais.	8 dias
9	Júlia Seffer	Novembro/2018	- Apresentação da primeira versão impressa.	2 dias
				TOTAL → 62 dias

Fonte: Elaboração própria (2018).

Sendo assim, os textos que compõem as unidades do material pedagógico têm como base situações vivenciadas pelos próprios anciãos e/ou por outros integrantes da aldeia Parkatêjê das quais esses colaboradores tiveram conhecimento. Há, também, situações ocorridas na aldeia entre os integrantes que consegui retomar ao conversar com eles durante as entrevistas não diretivas.

A subdivisão do conteúdo do material para cada unidade, assim como as atividades propostas para cada texto, foi feita com o auxílio da orientadora do presente trabalho e com base em pesquisas de Araújo (1989, 1977) e de Ferreira (2003). Os objetivos das unidades foram elaborados conforme o contexto sociolinguístico e cultural dos Parkatêjê e de seus anseios e necessidades quanto ao conteúdo do material, conforme apresentado no Quadro 25.

Quadro 25 - Sistematização da unidade preliminar e das três primeiras unidades previstas para o material de E/A da língua Parkatêjê

UNIDADES		OBJETIVOS	CONTEÚDO		(continua)
			LINGÜÍSTICO	GRAMATICAL	TEXTOS
Prel	Wa hopũ mpei mã	- Reconhecer os diferentes sons e representações gráficas da L-alvo.	- O alfabeto Parkatêjê.	- Vocabulário.	-
1	Ite a pupũn	- Utilizar diferentes formas de saudar, despedir-se e agradecer alguém; - Empregar o vocabulário em frases simples para informar a localização de alguns espaços na escola e na aldeia; - Compreender e reproduzir pequenos textos gravados; - Ler e redigir textos simples relativos à vida pessoal; - Utilizar frases simples para dar informações sobre si ou de outra pessoa; - Identificar e compor numerais cardinais.	- Informações pessoais e sobre outras pessoas; - Nomeação de objetos; - Ocupações tradicionais e profissionais; - Informações sobre estados fisiológicos e experiências psicológicas.	- Pronomes livres de primeira pessoa (singular e plural): wa, mpa; - Pronomes dependentes de primeira pessoa (i-, mpa-); - Verbos que denotem estados fisiológicos/eventos; sentimentos e experiências psicológicas; - Marcação de plural; - Numerais cardinais; - Vocabulário.	- Itẽ a pupũn; - Japry mã Katẽjapure; - Mẽikwỹ; - Ma kumẽ hõpũn; - Ate mẽ Krõhõkre pupũn inũare? - Música: Kapràn.
2	Majpẽnjõkỹ	- Pesquisar e sistematizar informações em grupo; - Empregar pronomes que denotem posse com nomes inalienavelmente possuíveis; - Transcrever e/ou sintetizar oralmente pequenos textos disponíveis em áudio e vídeo; - Escrever pequenos textos com base em ilustrações; - Identificar as ideias principais de uma canção, um texto escrito, uma imagem; - Dramatizar uma pequena história.	- Descrição sobre a participação nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas; - Conhecimento do corpo humano; - Construção de opinião sobre o contato com outros povos indígenas; - Elaboração de perguntas e de respostas.	- Posse com possuidor expreso na locução; diferente do sujeito ou deslocado de sua posição original; indefinido; - Modalidades esportivas tradicionais e da cultura <i>kupẽ</i> ; - Marcação do tempo futuro; - Palavras interrogativas; - Vocabulário.	- Vídeo: Majpẽnjõkỹ; - Projeto 1: Ku ka mpa ro nã mẽ kãm to aihõ. - Wa ka ma mã amji nã mpo jakre; - Ka ka mũ ikãmpa! - Palmas; - Mpo wỹr kapia! - Ituwamẽti, jũnã ka pia mũ mẽ? - Música: Yaxy.

UNIDADES		OBJETIVOS	CONTEÚDO		(conclusão)
			LINGÜÍSTICO	GRAMATICAL	TEXTOS
3	Krowapeire	- Reproduzir o conteúdo de um texto escrito, em áudio ou por meio de ilustração; - Registrar informações em pares e com o apoio dos anciãos sobre como fazer determinados artefatos culturais; - Reconhecer a diversidade das línguas como patrimônio cultural da humanidade; - Preparar um kuputi, em grupo, conforme as instruções recebidas; - Criar uma história com base em ilustrações; - Reproduzir frases curtas por meio de ilustrações; - Emitir opinião utilizando-se de pequenas frases ou textos sobre algum assunto.	- A cultura indígena na cultura brasileira; - A língua indígena e as outras línguas do mundo; - Elaboração de perguntas e de respostas; - Interação sobre atividades culturais já realizadas na aldeia ou sobre o planejamento de atividades.	- Posse com nomes alienavelmente possuídos; - Tempos verbais: passado (recente e remoto) e futuro; - Verbos simples e estendidos; - Aspecto continuativo; - Partículas de intensidade; - Vocabulário.	- Áudio: Krowapeire; - Projeto 2: Ma kumê mpa ro nã mpo nã to kapi to mō; - Vídeo: Wa jakre ka to kupu mpei ti; - Ku ma ikwý mpa jō pyka kam manê. - Rý ite hōpū mpei wa mū harê to mō; - Apiri arên arê mpei to mō kām par mpei; - Música: Kukryt.

Fonte: Elaboração própria (2018).

A parte referente ao projeto gráfico foi pensada em conjunto com os *mêhakrekatê*, como o tamanho das páginas do livro e as cores de sua preferência para a capa e as unidades, informações estas que retomarei em seção posterior a esta.

Acerca dos textos que compõem o material, informo que: (i) originaram-se das experiências diárias dos Parkatêjê; (ii) estão resumidos com o auxílio dos *mêhakrekatê*; (iii) foram selecionados de acordo com o escopo linguístico previsto para cada unidade.

A ideia de relembrar, no material, uma de suas narrativas míticas³ foi sugerida em homenagem aos Parkatêjê, principalmente ao Capitão, que costumava se referir às crenças de seus ancestrais para explicar, sob a visão indígena, tudo o que há no mundo.

Cada unidade do livro tem como foco uma das atividades culturais Parkatêjê, afora a unidade preliminar - cujo conteúdo atende ao modo como eles acreditam que o E/A deva iniciar, ou seja, “por cada pedaço da língua”, como dizia o Capitão para se referir às letras - e a primeira unidade - neste caso, porque o material tem como alvo a escola, o local de onde deve partir o incentivo ao fortalecimento da língua, segundo eles.

Algumas frases-chave foram definidas para ocorrerem em todas as unidades, de modo que o aluno compreenda previamente o que lhe está sendo demandado constantemente em determinadas situações. As frases são as seguintes:

- *Kãmpa mẽ kôt wa kakôk* (‘escutar e falar’).

- *Ka ka mũ kãmpa! Ma kwà kôt hapê* (‘você consegue!’ ‘trabalhe junto com os seus amigos’).

- *Ka ka mũ hopũ mpei!* (‘preste bem atenção!’).

Na próxima seção, o material pedagógico para o E/A de língua Parkatêjê será apresentado e comentado com base no referencial teórico e nos fundamentos contextuais mencionados ao longo do presente trabalho.

³ Refiro-me ao texto *Pyt mẽ Kaxêrê* (‘o Sol e a Lua’), que será comentado na próxima seção.

6 *MÊ KÔT TO AIHO KAXUWA KA MÊ JARKWA NÃ TO*¹

A descrição e análise geral do material pedagógico para o E/A do Parkatêjê, intitulado *Mê kôt to aiho kaxwua ka mê nã to*, é alvo desta seção. Este material é resultante de um trabalho realizado **com** os Parkatêjê e tem como tema central a cultura deste povo indígena. Sua elaboração insere-se na perspectiva da ACI, ou seja, em uma abordagem que atua como mediadora das experiências comunicativas entre diferentes mundos culturais.

As reflexões que aqui serão apresentadas encontram-se fundamentadas nas discussões precedentes, principalmente na quarta seção desta Tese. Procuro estabelecer, assim, um vínculo entre algumas teorias linguístico-cognitivas necessárias à elaboração do material e as informações advindas do cenário linguístico-cultural onde a língua Parkatêjê é utilizada. Sobre este último ponto, vale lembrar que língua e cultura ocupam um mesmo lugar. Cada língua reflete o modo de se identificar de seus falantes e de produzir significados em diversos contextos.

Ao tentar uma aproximação entre teorias acadêmicas e realidade indígena, minha intenção é assegurar um material que sirva como fonte para um E/A de língua mais aberto a experiências significativas para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e intercultural dos Parkatêjê. Dessa forma, o E/A proposto pressupõe que a referida língua não está circunscrita à Escola Parkatêjê, mas ao cotidiano indígena, ainda que a língua portuguesa predomine nos espaços de interação diária.

Como não há uma hierarquia rígida de conteúdos na organização do material, professores e alunos podem adequá-lo aos seus objetivos em relação à L-alvo. As atividades propostas em cada unidade foram pensadas para incentivar a utilização do Parkatêjê em momentos de interação, de diversão, entre muitas outras situações nas quais esta língua seja demandada. Neste sentido, o material reúne um conjunto de conteúdos registrados na modalidade escrita, em áudios e em vídeos nessa língua nativa que podem auxiliar a criação de outros materiais, por conseguinte, a construção de novas oportunidades para a ampliação de conhecimentos na/com a língua/cultura-alvo.

Em todas as unidades que compõem o material pedagógico há uma mescla cultural ressaltada pela presença de temas, expressões, vocábulos, ilustrações entre outras peculiaridades que foram introduzidas na cultura Parkatêjê após contato com a língua/cultura portuguesa. Nesse sentido, o material surge como importante fonte de experiências e, assim sendo, pode contribuir para novas oportunidades de construção do conhecimento.

¹ ‘Material pedagógico de língua Parkatêjê’. Literalmente: ‘Com a escrita, vocês fazem a língua’.

Os textos reunidos em cada unidade do *mẽ kôt to aiho kaxwua ka mẽ jarkwa nã to* foram retirados de situações vivenciadas no contexto Parkatêjê, portanto, de momentos nos quais a língua/cultura nativa era utilizada em interações diárias. No entanto, tais textos foram adequados à proposta do material com a ajuda dos *mẽhakrekatê* e da orientadora desta Tese, para assegurar as suas características iniciais e a riqueza linguística das trocas comunicativas naturais que os integram.

A seção está estruturada como segue. De início, há uma apresentação geral do material pedagógico, com explicações sobre a escolha de cores, fontes, imagens, temas das unidades e outras informações relacionadas ao projeto gráfico. A discussão subsequente abrange as decisões tomadas sobre as configurações da capa e das unidades que compõem o sumário. Em seguida, as unidades propostas para o presente trabalho são comentadas com base no contexto de uso do material e nas teorias reunidas nesta Tese.

Os resultados apresentados nesta seção tornaram-se possíveis em consequência da colaboração dos anciãos, principalmente. Dessa forma, o **nós** referido em determinados momentos representa as múltiplas vozes presentes na cultura Parkatêjê e que tornaram possível a elaboração do material didático.

6.1 Apresentação geral

As bordas superior e direita do material pedagógico foram projetadas com cores diferentes a fim de facilitar a identificação de cada unidade e, assim, permitir o pronto acesso aos conteúdos.

As configurações gerais são as seguintes:

- Softwares Adobe: Adobe Photoshop; Adobe Illustrator; Adobe Indesign.
- Fonte da capa: Orator Std Medium; Corbel.
- Fonte interna (miolo): Roboto; Athabasca.
- Tamanho de página: A4.
- Margens internas do miolo: Topo: 15mm; Base: 15mm; Dentro: 20mm; Fora: 12,7mm.
- Cores das unidades: (preliminar) verde; 1ª vermelho; 2ª azul; 3ª laranja; 4ª roxo; 5ª azul esverdeado; 6ª marrom; 7ª cinza; 8ª róseo; 9ª dourado; 10ª vinho.

Em relação às cores da capa, a opção pelo verde é justificada pelo fato de se tratar de uma das cores que, em nossa opinião, melhor representa a ligação dos Parkatêjê à natureza, e também porque, assim como o amarelo, é a cor que predomina na Bandeira do Brasil, a pátria deste povo indígena. O vermelho, o preto e o branco fazem referência às pinturas corporais utilizadas pelos seus integrantes, principalmente em período de festas. Mais do que simples motivo de ilustração, as cores reunidas na capa traduzem uma aproximação definitiva entre sujeitos-mundos diferentes, portanto, entre línguas-culturas diferentes.

As imagens ilustrativas do material, bem como as amostras de situações comunicativas apresentadas nas unidades revelam aspectos representativos da língua/cultura Parkatêjê, de modo a favorecer um E/A o mais próximo possível daquele cotidiano. O exercício da produção oral e da compreensão auditiva do Parkatêjê é facilitado no material com o auxílio de áudios e de vídeos gravados no DVD que o acompanha, cujo acesso às falas de vários integrantes da aldeia em momentos nos quais se utilizam da língua nativa para cantar, contar histórias, interagir, planejar uma caçada, por exemplo, pode ser feito através de um ícone de som (🔊) ou de vídeo (▶) localizado próximo a cada conteúdo.

O conteúdo gravado no DVD é o mesmo do material impresso, a fim de incentivar um estreito contato com a leitura e a escrita na língua Parkatêjê, desde o início das aulas. Como esclarecido anteriormente, com o apoio de estudiosos como Breen, Candlin e Waters, (1998), Oliveira (2012), Mendes (2012), entre outros, o ensino comunicativo intercultural não exclui o incentivo ao desenvolvimento de competências linguísticas (compreensão escrita e oral, produção escrita e oral).

No início de cada uma das unidades, decidimos ilustrar a borda superior com os personagens ou com alguma cena da narrativa mítica *Pyt mẽ Kaxêre* ('O Sol e a Lua'), cuja síntese pode ser acessada no Anexo D. A ordem em que cada personagem aparece nos episódios é a mesma apresentada no material, a exemplo do que consta no Quadro 26:

Quadro 26 - Ilustrações de abertura das unidades do material pedagógico de Parkatêjê

UNIDADES	(continua) ILUSTRAÇÕES
Preliminar	Aldeia Parkatêjê
1ª	<i>Pyt</i> 'sol'
2ª	<i>Kaxêre</i> 'lua'
3ª	<i>Tũmtũm</i> 'capivara'
4ª	<i>Kapràn</i> 'jabuti'

UNIDADES	(conclusão) ILUSTRAÇÕES
5 ^a	<i>Xàiti</i> ‘pica-pau’
6 ^a	<i>Mĩti</i> ‘jacaré’
7 ^a	<i>Kôkônôre</i> ‘cabaça’
8 ^a	<i>Mẽ pâr</i> ‘árvores’
9 ^a	<i>Py</i> ‘urucu’
10 ^a	<i>Kôkôre</i> ‘calango’

Fonte: Elaboração própria (2017).

O objetivo, nesse caso, é atender a um dos princípios da Escola Indígena que diz respeito às lógicas internas que realçam as especificidades de dada sociedade, conforme comentado por Santos (1994). Para os Parkatêjê, por exemplo, é necessário documentar/registrar a tradição indígena, que está em perigo de ser esquecida em consequência do falecimento dos anciãos. Na avaliação de Akrôjarêre, “a nova geração não sabe mais nada da nossa cultura”. As sábias palavras de Atàrkwyiti, por sua vez, apontam um caminho: “nossa herança é a nossa cultura. Ela é a nossa identidade. Se ela está sumindo, vamos buscar”, no sentido de resgatá-la, ou de fazer emergir a identidade indígena Parkatêjê, ainda que readaptada à realidade atual das novas gerações.

A narrativa *Pyt mẽ Kaxêre* reúne crenças específicas aos Parkatêjê sobre a gênese de fenômenos físicos e naturais, como a criação do mundo e a existência dos diversos males sofridos pelos seus integrantes, tanto no momento presente quanto no passado. Como o próprio título evidencia, o Sol e a Lua são os personagens principais do mito. Trata-se de indivíduos tipificados como indígenas, em que o primeiro se mostra sempre tranquilo e cauteloso ao longo dos episódios; o segundo é o oposto do primeiro, sendo, por isso, considerado responsável por todos os sofrimentos que existem no universo indígena.

Em todas as unidades algumas frases se repetem, sempre com o propósito de estimular a interação no âmbito da sala de aula. Por exemplo, *Mẽ ikâmpa nã mẽ kôt wa kakôk* (‘escutar e falar’) chama a atenção do aprendente para um diálogo que se inicia ou para um assunto novo. Da mesma forma, com a intenção de incentivar o exercício da modalidade oral desta língua, porém também de propiciar entrosamento entre os aprendentes, as frases *Ka ka mũ ikâmpa! Ma ro nã ma hapê* (‘Você vai conseguir! Trabalhe junto com os seus amigos’) acompanham os textos, como a fazer um convite para exercitar a L-alvo.

Conforme informado, o ensino comunicativo não exclui o conhecimento sobre estruturas gramaticais. O recomendável, contudo, é criar oportunidades para que tais estruturas sejam utilizadas em contextos comunicativos e destacá-las somente em casos de necessidade ou de curiosidade por parte dos alunos (AMARAL, 2011). Em repeito à opinião dos Parkatêjê, mas também com base nos princípios que caracterizam o E/A comunicativo, os dados linguísticos estruturais são apresentados no material didático relacionados a imagens em determinado contexto com a frase *Ka ka mũ hopũ mpei!* ('Preste bem atenção!') e um ponto de exclamação ! inserido em pequeno círculo amarelo.

As letras (maiúsculas) do alfabeto Parkatêjê são utilizadas nas unidades do material pedagógico para a introdução de conteúdos. Por seu turno, os numerais cardinais indicam as atividades que precisam ser resolvidas, porém não necessariamente na sala de aula. Para cada texto, há um título e uma ou mais ilustrações correspondentes a determinado tema, com a finalidade de favorecer antecipado aproveitamento do conhecimento acerca do conteúdo a ser estudado. O mesmo é esperado em relação aos áudios e aos vídeos, entendidos aqui como recursos para despertar a atenção sobre certos detalhes da língua, como a ocorrência de palavras repetidas e de estruturas linguísticas, necessários à construção de sentidos.

Após esta apresentação geral, passarei a discorrer de forma detalhada sobre o material pedagógico para E/A de língua Parkatêjê.

6.2 Primeira capa e sumário



Na capa do material pedagógico, reafirmamos o interesse dos Parkatêjê no sentido de ressaltar a sua língua/cultura. A ilustração impressa reproduz um momento em que objetos da cultura material são confeccionados no acampamento durante um jogo de flechas, para a maratona que aconteceu em dezembro do ano de 2013. A capa reflete a configuração de um Brasil contemporâneo, culturalmente plural. Nesse sentido, a língua/cultura a ser ensinada/aprendida na Escola Parkatêjê configura-se uma herança resultante de sobreposições de histórias e de diferentes estilos de vida que passaram a estreitar a interação entre o mundo indígena e o não indígena com o processo de colonização do território brasileiro.

Logo abaixo da ilustração, há uma pequena lista com os nomes dos *mẽhakrekatê*. Por meio desta informação, os aprendentes tomarão ciência de que o conhecimento reunido no material se tornou possível porque os anciãos, os grandes conhecedores do patrimônio linguístico-cultural Parkatêjê, ainda estão entre eles.

O *Ite mẽhakrekatê* ('sumário') é composto por 10 unidades, além da unidade preliminar. A primeira unidade tem como tema a aldeia, ou seja, o local onde o Parkatêjê é falado como LH. A partir da Segunda unidade, cada tema de abertura de seção interliga-se a uma atividade cultural. Mas, envolver temas culturais alusivos à língua Parkatêjê em um material pedagógico não é o suficiente para assegurar relações interculturais na experiência de ensinar e aprender, conforme explicado. O desenvolvimento da competência comunicativa requer, nesse processo, um diálogo entre as culturas presentes no espaço escolar de modo a permitir a construção de experiências significativas ao aluno **na/com** a língua/cultura alvo.

ITE MÊ HAKREKATÊ	
Wa hopû mpei mã	3
1 Ite a pupûn	9
2 Maipênjôky	25
3 Krowapeire	45
4 Akôtoaihê	63
5 Pôhytetet	65
6 Pân	67
7 Hâk	69
8 Tep	71
9 Xêxêxêre	73
10 Pêmp	75



Na mesma página do sumário, a ilustração inserida logo abaixo da lista correspondente às unidades é uma amostra dos episódios de *Pyt* e *Kaxêr*. Este texto tradicional explica a

criação do mundo e de diversos acontecimentos ocorridos na aldeia desde os tempos passados, sob o ponto de vista dos Parkatêjê, e assim é respeitado no material. Isso comprova, por exemplo, que o material considera o caráter específico e diferenciado preconizado pelas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena (BRASIL, 1994).

A seguir serão apresentadas e analisadas as unidades do material didático. Antes disso, é necessário reiterar que este material não se define como um único caminho a ser seguido para a construção do conhecimento. Deve funcionar, assim, apenas como guia na experiência de ensinar e aprender sob uma proposta comunicativa culturalmente sensível aos sujeitos participantes desse processo.

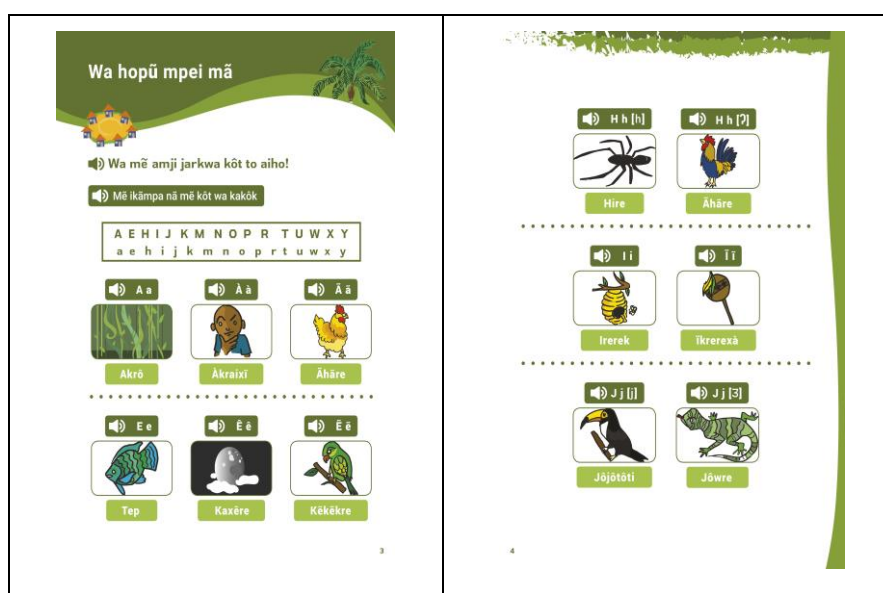
6.3 Unidade Preliminar

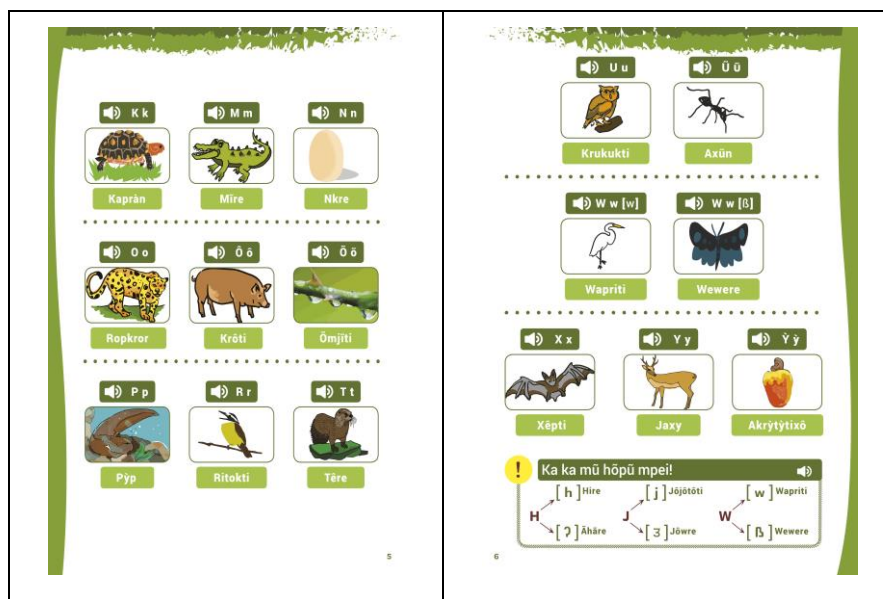
O tema da Unidade Preliminar, *Wa hopũ mpei mã* ('é preciso estudar primeiro as letras'), originou-se de uma fala do Capitão na qual ele costumava informar sobre a necessidade inicial de estudar "cada pedaço da língua", uma frase que pode ser dada como resposta à indagação de Krôhôkre: "como podemos escrever cada palavra na língua?". A Unidade sugere um "aquecimento" para as demais unidades do material por meio de um conteúdo direcionado, basicamente, aos aspectos fonético-fonológicos das 16 letras do alfabeto Parkatêjê.

No que tange ao campo linguístico-cognitivo, cabe mencionar a relação entre ortografia e fonema como uma das questões fundamentais do processo de E/A no que diz respeito à ação da linguagem. A ortografia de uma língua, como se sabe, não serve como indicador de pronúncia, pois nem sempre há equivalência biunívoca entre grafemas e fonemas. Dessa forma, diferenças de pronúncia de determinado som podem ser notadas entre integrantes de uma mesma comunidade linguística, como ressalta Maia (2006). Por exemplo, a pronúncia da palavra 'parkatêjê', mesmo entre os falantes mais velhos, pode ocorrer das seguintes formas: [parkateze], [pahkateze], [parkateye], [pahkateye]. Ainda assim, a maneira de escrever esta palavra não sofre alterações em razão de acordo de natureza ortográfica. Tais informações devem ser esclarecidas entre os aprendentes de língua Parkatêjê desde os primeiros dias de aula. Ainda acerca da ação da linguagem, vale relembrar que, por ser um sistema dinâmico e complexo, a Parkatêjê, assim como qualquer outra língua, pode se auto-organizar, modificar-se ao longo do tempo e produzir modificações na conexão entre culturas, como informado com base em Cameron e Larsen-Freeman (2007) e em Paiva (2011).

A introdução da escrita para línguas indígenas como instrumento de preservação linguística tem como justificativa a referida situação de ameaça. Para os Parkatêjê, a escrita apresenta-se, no momento presente, como mais um meio de expressão de sua cultura indígena. Dessa forma, a presença desta modalidade linguística no contexto indígena aponta modificações em sua tradição ao ser entendida, atualmente, como necessária para resguardar conhecimentos os quais, no passado, eram de incumbência tão somente da tradição oral. O entendimento sobre este fato requer, todavia, o exercício da escuta por parte do pesquisador, pois a tendência é pensar a língua/cultura indígena separada de uma história, como se fosse possível encontrar um caminho de volta. Por outro lado, é preciso insistir no fato de que uma língua não depende da escrita para existir, mas de tomadas de decisão, de motivação e de esforço para retomar a sua utilização.

O alfabeto Parkatêjê é tema de abertura do material pedagógico, pois, para os *mẽhakrekatê*, *Wa hopũ mpei mã* ('primeiro é preciso estudar bem as letras'). Araújo (1977, 2016) descreve peculiaridades fonético-fonológicas acerca dos 27 fonemas (16 vogais e 11 consoantes) que compõem o alfabeto. Há em regra um fonema para um grafema, uma correlação possível de ser observada nos vários exemplos ali reunidos para incentivar o início de um exercício da pronúncia e da escrita na língua indígena que é introduzido com as frases *Wa mẽ amji jarkwa kôt to aiho!* ('vamos escrever na nossa língua') e *Mẽ ikãmpa nã mẽ kôt wa kakôk* ('escutar e falar').

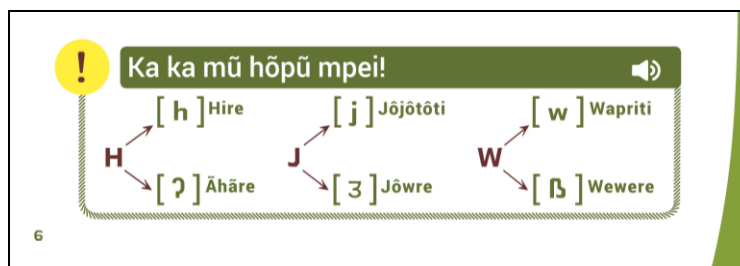




Conforme informado, para chegarmos a esse resultado final, os *mêhakrekatê* tomaram conhecimento de cada uma das letras do alfabeto Parkatêjê e de exemplos nos quais essas letras ocorrem. Em seguida, foram incentivados a contribuir com outras palavras para compor o material pedagógico. Mas, mesmo com a intenção de assumir naquele momento apenas a identidade indígena, eles acabavam mencionando, em Parkatêjê, muitas palavras comuns na cultura *kupê*, deixando transparecer, assim, a assunção de uma identidade mais alargada, que soma a cultura indígena à cultura não indígena, em razão de este povo já viver entre essas duas culturas há um espaço de tempo significativo.

Os exercícios de pronúncia relativos a cada letra, como os incentivados nesta unidade, foram elaborados conforme os anseios da comunidade sobre o E/A do Parkatêjê, porém também com base no ponto de vista defendido por Orlandi (2008) quando a autora se refere ao ‘ouvir o índio’ em projetos para a sua Escola Indígena.

As letras do alfabeto são apresentadas com seus respectivos diacríticos no material pedagógico e encontram-se acompanhadas de vocábulos nos quais ocorrem, bem como de ilustração associada ao significado de cada vocábulo. As letras *j*, *h* e *w* indicam comportamento distinto se comparadas às outras letras, haja vista apresentarem duas pronúncias. Apesar de citadas na página em que o alfabeto é estudado, estas letras são retomadas em quadro separado, como exemplificado no recorte abaixo.



Acerca das referidas exceções, Araújo (1977, 2016) explica que a letra J pode representar a semivogal [j] em fronteira ascendente de ditongo, ou a palatal [ɜ]. A letra H pode representar a aspirada [h] ou a glotal [ʔ], sendo que esta última aparece em uma única palavra na língua Parkatêjê: *ahāre* [ãʔãɾɛ] ‘galinha’. A letra W pode representar tanto a semivogal [w] quanto a fricativa [ʙ]. Esta última de fato existe na fala dos anciãos apenas.

A Unidade Preliminar é composta por três atividades cuja solução requer acesso aos áudios, como demonstra o recorte a seguir.

Cabe lembrar que AH chegam à escola com algum nível de proficiência linguística, um conhecimento que pode ser eficaz em situações de E/A de LH. Conforme comentado, a construção do conhecimento pode ocorrer tanto de modo horizontal (no contexto escolar) quanto vertical (na interação com a comunidade). Se associada ao contexto Parkatêjê, essa reflexão coaduna-se ao ponto de vista de Kwyÿire, para quem a “multiplicação” da aprendizagem na língua indígena será possível por meio da junção de conhecimentos entre os que são fluentes na língua Parkatêjê (os anciãos) e os que ainda não o são (os alunos da

escola). Kwyÿïre parece entender, dessa forma, a sala de aula como um espaço sempre aberto à troca de experiências sobre questões linguísticas e culturais e à partilha desses conhecimentos entre sujeitos cuja vivência cultural abrange circunstâncias e contextos diferentes.

Ao final de cada unidade, inserimos o *Ma kulin nã mẽ hõpũ mẽ kôt wa kakôk* ('lista de vocabulário'), uma lista composta de palavras utilizadas no conteúdo, como a apresentada abaixo, correspondente à Unidade preliminar:

PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS
ÂHÂRE	GALO, GALINHA.
ÂHÂREJAHÊR	GALINHEIRO
ÂKRAIKI	CISMADO, DESCONFIADO.
ÂKRÔ	SC CIPÔ; ADV MUITAS VEZES.
ÂKRÿTYTIXÔ	CAJU.
ÂXÛN	FORMIGA.
HÂK	GAVIÃO; SOROROCA; DIARREIA, CAGANEIRA.
HIRE	ARANHA.
IKJÊIXÂ	PORTA; PASSAGEM.
IKREREXÂ	MARACÁ.
IREREK	SC COLMEIA; ADV MOLE, PASTOSO.
JAXY	VEADO.
JÔJÔTÔTI	TUCANO GRANDE.
JÔRKRE	CASA.
JÔWRE	TAMAQUARÉ [CALANGUINHO DE DENTRO D'ÁGUA].
KAPHÂN	JABUTI.
KAXÊRE	LUA; ESTRELAS.
KÊKÊKRE	PAPAGAIO.
KRÔTI	PORCO.
KROWA	TORÁ.
KRUKUKTI	CORUJA GRANDE.
MIRE	JACARÉ.
NKRE	OVO DE GALINHA, JACARÉ, JABUTI, COBRA.
ÔMJÿTI	ESPINHO.
PÿP	PORAQUÊ.
RITOKTI	BEM-TE-VI.
ROPKROR	ONÇA; CACHORRO.
TEP	PEIXE.
TÊRE	LONTRA.
WAPRITI	GARÇA.
WEWERE	BORBOLETA.
WEWEXÔKÔTI	BORBOLETA GRANDE, AZUL, DO MATO.
XÊPTI	MORCEGO.

As palavras reunidas nesta lista também estão gravadas no DVD, a fim de facilitar não simplesmente o acesso aos aspectos relacionados à ortografia e à fonologia do Parkatêjê, mas favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa nesta língua indígena, pois é importante saber se expressar, interagir por meio de uma palavra e aprender como utilizá-la para resolver determinada questão, porém não somente aprender o seu significado.

6.4 Primeira Unidade

Em discussões sobre o E/A da língua Parkatêjê, o ambiente escolar é sempre colocado em primeiro plano na aldeia. Isso aconteceu quando da realização das referidas reuniões com as lideranças e também no período de elaboração da Unidade preliminar.

O título de abertura da Primeira unidade, *Ite a pupûn* ('prazer em conhecer você'), introduz um diálogo que se passa no contexto escolar entre Jõkrowapeire e a sua professora de língua indígena. Após os cumprimentos iniciais, a professora pergunta o nome do aluno. Ele responde e acrescenta em sua resposta outras informações, como a aldeia onde mora e o motivo que o levou a frequentar as aulas de língua Parkatêjê: aprender a modalidade escrita da língua porque apresenta pleno domínio da oralidade. A professora, por sua vez, afirma que ele aprenderá a escrever em Parkatêjê naquela escola. Por fim, Jõkrowapeire agradece a oportunidade de estudar e a professora demonstra satisfação em tê-lo conhecido.

A cena descrita é observada na página nove do material pedagógico, inserida abaixo:



A Escola Indígena como foco da Primeira unidade salienta o interesse dos Parkatêjê por políticas de revitalização linguística que sejam orientadas para este ambiente. Como referido, eles reconhecem a necessidade de mobilização interna em favor da modificação do cenário sociolinguístico atual. Assim, embora exista um choque cultural entre os anciãos e as gerações mais interessadas por aspectos da sociedade não indígena, a experiência de todos converge no sentido de querer reavivar a língua/cultura com a qual se identificam.

O texto inicial da Unidade em pauta revela traços de um AH. Por exemplo, em termos de proficiência linguística, Krowapeire apresenta compreensão auditiva e habilidade oral, declara, todavia, desconhecer o sistema escrito de sua língua indígena. Estes conhecimentos, segundo informado, denotam diferenças entre FH, de L1, de L2 e de LE. Por outro lado, alguns FH podem revelar laços afetivos em relação à sua LH, porém não apresentar conhecimentos linguísticos. No contexto Parkatêjê, como explicado, as duas situações podem ser observadas.

Em relação ao conteúdo da Unidade, como informado, a cultura Parkatêjê aparece sempre mesclada por aspectos da sociedade não indígena. Surge, assim, transformada, mais expandida, devido às muitas experiências sofridas historicamente desde a chegada do europeu no Brasil. Entre os vários exemplos vindos de outra cultura, está a própria configuração da Escola Parkatêjê e os impactos de ordem política, econômica e cultural consequentes de sua implantação. O ensinar e aprender em qualquer lugar, como era antigamente, agora necessita de sala de aula, quadro, giz, caderno, livro etc., sem, contudo, deixar de requerer a presença dos anciãos com seus conhecimentos tradicionais como exemplos vivos de resistência à invasão dessa outra língua/cultura.

Por outro lado, a aceitação da presença de aspectos dessa outra língua/cultura no material pedagógico não significa inserir a cultura indígena em segundo plano pelos Parkatêjê, significa estar disponível ao diálogo intercultural, ao encontro com o diferente, e demonstra abertura para incentivar novas considerações sobre as diversas culturas com as quais o ser humano estabelece contato ao longo da vida. Reflexões como essas estão diretamente relacionadas ao paradigma de emancipação da EEI que visa ao enriquecimento cultural e linguístico dos povos indígenas, assim como aos princípios da ACI.

Ao solicitarem destaque, no material, não somente às ocupações inerentes à cultura indígena, mas também às diversas ocupações profissionais surgidas no contexto Parkatêjê após a aproximação com a sociedade não indígena, os *mêhakrekatê* evidenciam, embora não de forma consciente, a presença de identidades outras que se somaram à sua identidade indígena, como ilustrado na seção H da página 14, intitulada *Ma kumê hôpûn* ('vamos conhecer outras pessoas') a seguir.



O interesse pela formação acadêmica entre os Parkatêjê está associado ao seu esforço pela manutenção de seus direitos. Como Hitýi afirma: “nós precisamos realmente aprender, para não ficar mais dependendo de ninguém”. De fato, sentir-se preparado para tomar a frente das decisões referentes ao próprio povo (como professor, advogado, enfermeiro, linguista etc.) significa para o indígena uma importante vitória diante das adversidades impostas pela sociedade majoritária.

A atitude dos Parkatêjê ao se mostrar abertos a outras culturas, por meio de interações estabelecidas dentro e fora da aldeia, reveste-se em benefício para a própria comunidade no momento em que pode levá-los a desenvolver uma visão mais positiva em relação à língua/cultura indígena.

Algumas informações estruturais encontram-se destacadas no material, mas acompanhadas de imagens que contextualizam “o que se quer dizer”. Como observado nos recortes abaixo:



A título de ilustração, o quadro *Ka ka mũ hõpũ mpei* da página 18 do material pedagógico será retomado:



Os dados reunidos nesse quadro informam que Airã é filha de Katêjõkware. Esta informação é revelada tanto na frase *Airã Katêjõkware kaxwài mã* quanto na frase dita pelo pai de Airã, quando ele se utiliza da palavra *ikra* ('minha filha') segurando Airã nos braços. A mesma informação é confirmada no momento em que outra pessoa diz: *akra* ('filha dele'), uma palavra em que o pronome dependente *a-* se refere à segunda pessoa do singular (teu, tua) na língua Parkatêjê.

No mesmo quadro, há indicações de que Akrojarêre é filho de Põjarêtêti, conforme a frase em Parkatêjê *Akroiarêre Põjarêtêti kãmter mã*. Em seguida, Põjarêtêti, segurando a mão

de Akrojarêrê, utiliza-se da palavra *ikra* se referindo a ele e, assim, confirma o dado anterior. Ao lado dela, uma pessoa profere a palavra *ikânter*, termo utilizado em Parkatêjê para se reportar ao filho (do sexo masculino) de alguém e, neste caso, pode ser traduzido como ‘filho (homem) dela’.

É importante lembrar, novamente, que explicações e exemplos que demandam o uso de estruturas gramaticais nas aulas de língua devem ter como objetivo facilitar o emprego adequado em situações interativas e ser entendidas como “um meio, para atingir os fins comunicativos” (OLIVEIRA, 2014, p. 151), e não como o eixo norteador das aulas. Em vista disso, no material pedagógico referido, tais informações relacionam-se às interações encontradas em contextos distintos na aldeia Parkatêjê com base nas quais o conteúdo foi configurado.

Um material pedagógico que se pretenda intercultural deve ser flexível e adaptável aos diferentes contextos onde será utilizado e possibilitar a expansão de conteúdos conforme a necessidade e a curiosidade do aluno para, assim, promover novas oportunidades de conhecimento com a língua/cultura-alvo, como foi esclarecido. Dessa forma, o E/A da língua Parkatêjê, ou de outras línguas (L1, L2 ou LE), não poderá restringir-se ao conteúdo indicado em determinado material, pois esse processo envolve um diálogo entre seres humanos e seus diferentes objetivos que, talvez, sejam bem diferentes dos propostos pelo professor.

O E/A comunicativo intercultural insere-se em uma visão global de ensino segundo a qual a sala de aula traduz-se como espaço onde sujeitos/mundos interagem, compartilham significados e deixam emergir seus diferentes modos de identificação conforme as suas necessidades e interesses. Todavia, a abordagem que orienta essa visão de E/A não descarta a utilização de práticas tradicionais para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas. As atividades, por exemplo, podem ser de fluência e/ou de precisão, como sugere Oliveira (2014), considerando o primeiro tipo de atividades como apoio para o desenvolvimento do segundo tipo.

A Primeira unidade do material pedagógico Parkatêjê reúne conhecimentos referentes à gramática, estrutura e vocábulos da língua em evidência, o que inclui atividades de fluência e de precisão, a exemplo das apresentadas abaixo: *Jũm akakôk?* (‘quem está falando?’) e *I mã amjijarẽ* (‘me fale sobre você’).

2 Jüm akakók?
🔊


1


2


3


4

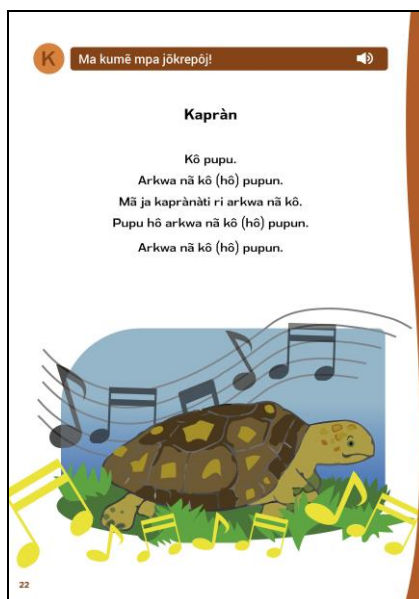
☐ Hakrekatê
☐ Jökrepókátê
☐ Ilukwýrkátê
☐ Kahlék katê

3 I mã amjjarê
🔊

15

Como é possível notar, mesmo em atividades de fluência, há sempre espaço para o desenvolvimento da escrita, pois, conforme Katê destacou: “queremos a parte da escrita”. A aquisição desta modalidade linguística é preocupação geral entre os Parkatêjê, e, para os *mêhakrekatê*, esses tipos de atividades podem atender aos interesses do seu povo. O mais importante, neste caso, será o trabalho atento do professor de língua indígena nos momentos de interação na sala de aula, para que o E/A do Parkatêjê ocorra de forma tranquila e divertida.

Ao concluírem alguma atividade, os Parkatêjê costumam cantar. A finalização desta Unidade é feita com uma amostra representativa de sua língua/cultura indígena escolhida em conjunto com os *mêhakrekatê*: a canção *Kaprán*, do livro *Cantos de caçador*, autoria do povo Parkatêjê.



Evidentemente, mais do que apenas introduzir o aspecto lúdico na sala de aula, uma canção significa também uma oportunidade de uso da língua indígena, pois permite um exercício de habilidades como compreensão oral e percepção de sons e pronúncia de certas palavras, entre outros conhecimentos relevantes para o E/A de língua.

6.5 Segunda Unidade

O tema da Segunda unidade, *Maipênjôky* ('jogo de flecha'), adveio de uma avaliação de Xôntapti acerca da falta de habilidade dos jovens para o trabalho de confecção de arcos e flechas. Como informado, as atividades de preparação para a cerimônia de final de luto foram intensas ao longo do ano de 2017. A substituição de determinados objetos da cultura material por novos faz parte dos preparativos dessa cerimônia na cultura Parkatêjê, especialmente os mencionados.

Entre os assuntos que se somaram ao comentário de Xôntapti, surgiu a recordação da participação do povo Parkatêjê nos JMPI do ano de 2015 em várias modalidades esportivas culturais. O 'jogo de flecha' foi destacado por ele devido a um episódio inusitado que resultou na eliminação de um participante de outra etnia. A abertura da Unidade é feita com um vídeo no qual este episódio é narrado.



O conteúdo do vídeo chama a atenção para impedimentos que podem levar a resultados diferentes dos esperados na experiência de qualquer pessoa. Ganhar, perder uma competição, aprender a aceitar as regras de um jogo ou, em sentido mais amplo, as normas de convivência de determinada sociedade, por exemplo, são conhecimentos que reúnem valores e princípios enriquecedores do comportamento humano. Dizem respeito, aqui, ao saber compreender (*savoir comprendre*).

A capacidade de comunicação em determinada língua envolve capacidades principais, como interpretação, negociação e expressão. Estas, por sua vez, são desenvolvidas ou lapidadas por meio de habilidades linguísticas, como ler, ouvir, falar e escrever (BREEN; CANDLIN; WATERS, 1998). O E/A comunicativo, dessa forma, deve prever oportunidades para o desenvolvimento de capacidades principais.

Na Segunda unidade do material pedagógico, as atividades e textos (escritos e orais) buscam promover o exercício das referidas habilidades. Por exemplo, por meio do incentivo à compreensão auditiva e à escrita na Atividade 1 apresentada no recorte acima: *Ate ikāmpa mē kōt to aiho. Mē prēkre kukia kē ma jakre* ('escreva o que escutou no vídeo. Solicite ajuda dos anciãos'), ou do momento lúdico proposto na Atividade 6 mencionada a seguir: *Mpo nā kupiare?* ('qual é o jogo/brincadeira?').

6 Mpo nã kupiare? 

 Ma ku mē mpa rūnti kuprō mē kji tēkja.

 Pāpotō to kurē te arēti ku ma to mpar kato.

 Ka ka kar hapā nā ta to tīn hapar ma hō.

 Ka ka kar kji mpei kài kruwa to hār.



32

O ensinar/aprender, com base na abordagem intercultural, deve ser facilitado por meio de experiências significativas. Em relação às atividades, por exemplo, é preciso que tenham sempre em vista algum propósito. Segundo a cultura indígena, o conhecimento sobre a língua/cultura material é repassado tradicionalmente aos mais jovens pelos anciãos. Em vista disso, em grande parte das atividades apresentadas no material, há o encorajamento à troca de experiências entre essas gerações, assim como entre os próprios alunos na sala de aula. Neste último caso, o desenvolvimento da capacidade de se comunicar pode ser motivado também com as oportunidades de trabalhos em pares ou em grupos, como ocorre na realização de projetos. No que concerne ao ‘jogo de flecha’, há regras para cada modalidade deste tipo de jogo. Por que não elaborar um manual sobre o assunto com a ajuda dos anciãos para ser divulgado na escola? Esse é o proposto do projeto previsto para a Segunda unidade:





Mpa ro nã mē mpa kakōk.
 Ku ka mpa ro nã mē kām to aiho.
 Ku ka mē krowa rēn mē to tēk.
 Kē ka mē tūmre mē kē nē mpa mpo jarē.

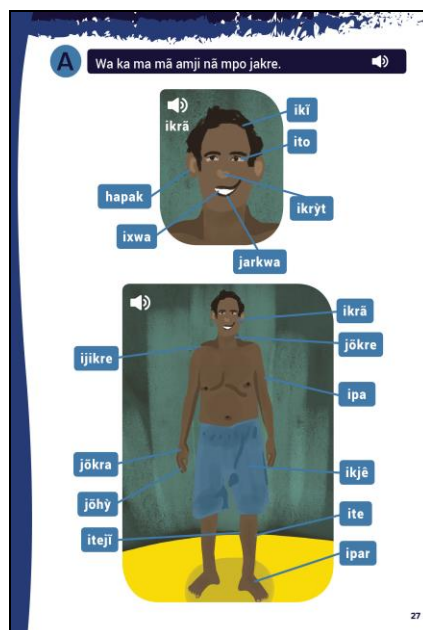
26

A Unidade em discussão reúne um conjunto de amostras na/da língua/cultura Parkatêjê ou “gatilhos”, como denominado por Mendes (2012, 2015), como vídeo, projeto, áudios, jogos e textos (orais e escritos), cujo conteúdo visa oportunizar o E/A **com** o material, a fim de contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo, no sentido afetivo e cognitivo.

As reuniões em grupo para narrar caçadas, planejar brincadeiras, tomar decisões são comuns de ser observadas entre os Parkatêjê. A contação de histórias ao final do dia junto à fogueira, porém, foi se perdendo com a chegada da energia elétrica, que facilitou o acesso ao aparelho de TV, outro contador de histórias. Levar a pujança da oralidade para dentro da sala de aula por meio de oportunidades para reviver essa tradição cultural, mas também negociar novas maneiras de contar histórias aprendidas na interação com outras culturas, significa promover uma ação integradora entre experiências antigas e novas. Na página 28 do material pedagógico, a sugestão para a prática da linguagem é uma apresentação teatral, a qual foi pensada com base nas lembranças de Jõkrowapeire e pode ser representada sala de aula e em outros contextos.



Essa atividade é precedida de um trabalho na/com a língua Parkatêjê com vistas ao desenvolvimento de habilidade linguística, o que envolve exercício de pronúncia no qual o foco é o E/A de partes do corpo humano, um assunto que é apresentado aos alunos em momento anterior a esse. O vocabulário ensinado/aprendido nesse momento é, depois, requerido na atividade teatral e em outros contextos no material.



Neste momento, cabe relembrar que partes do corpo, termos de parentesco e partes de um todo na língua/cultura Parkatêjê pertencem à classe de nomes inalienavelmente possuídos, motivo pelo qual ocorrem sempre com pronomes dependentes (FERREIRA, 2003). A língua/cultura portuguesa permite referência às partes do corpo sem relacioná-las, necessariamente, a um possuidor (ou a um todo). Em Parkatêjê, há relação de posse neste caso que é marcada pela utilização de prefixos relacionais com pronomes dependentes. Jökrowapeire, por exemplo, refere-se ao próprio corpo, por isso se utiliza de pronome de primeira pessoa do singular.

Além dos mencionados exemplos, há outras peculiaridades linguístico-culturais que fazem do Parkatêjê uma língua/cultura tão importante quanto qualquer outra língua/cultura. Dessa forma, cada palavra (escrita ou oral) de uma língua vincula-se à(s) história(s) do povo que a fala, ou seja, ao seu contexto de uso.

O contato com uma língua/cultura permite a descoberta de outros mundos culturais multifacetados e das vozes plurais que encerram a(s) cultura(s) de quem está ensinando/aprendendo. Entretanto, o foco inicial do E/A deve ser o desenvolvimento da habilidade de reflexão sobre a cultura nativa dos alunos (CHLOPEK, 2008). Várias são as ocasiões de interação em que eles deixam transparecer seus valores e preconceitos em relação a determinado ponto de vista. As atividades de fluência, neste caso, serão de grande importância para o seu progresso na L-alvo, assim como para o desenvolvimento de atitudes interculturais (*savoir être*), a fim de que aprendam a conviver de maneira respeitosa, como membros de um mesmo grupo.

O conjunto de atividades (de precisão e de fluência) proposto na página 31 do material pedagógico em discussão, por exemplo, pode oportunizar um E/A comunicativo intercultural, notadamente a atividade n. 5, intitulada *Ma kumê mpa ro nã aipên kre rôtu* (‘vamos conversar juntos’). Trata-se de um momento de avaliação sobre a importância dos JMPI aos povos indígenas. Esta atividade, assim como a anterior, está relacionada ao texto localizado na página 30, no qual os Parkatêjê falam resumidamente sobre a sua participação nos Jogos.

30 Palmas.

Ma kunin mē kuprō ku ma kru mē jarētētē nē amnē ma ku krē.
 Wa ma amjilēn kasowe wa mē kuprō.
 Ku ka ma aipēn jakēn ma hakrer mpeti.
 Ite maiplēn ta amji ka amwēr nā mē mšā.

31

4 Wa kukia ka imā mpo jarē. Imā kakōk
 Mā nā kī te re nā kuprō kuka mē mpa rō nā mpa prōt nā ma kru?
 Jōm jē mō prōt itar?
 Ja mū ate hōpūn?
 () Mū ite hōpū. Mpo jē katē hōpū?
 Ja mū ate hōpūn?
 () Ite hōpū indare.
 Mpo nā?

5 Ma kumē mpa ro nā mpo nā aipēn kre rôtu
 "Ma aipēn nā kuprō mpo nā arēn kasuwa."
 Ka pia mū imā ajjī kaka? Mpo nā pin?

O respeito às diferenças individuais também está relacionado ao respeito aos diferentes estilos de aprendizagem. Isso, mais uma vez, justifica por que um material pedagógico com vistas ao desenvolvimento do ensino comunicativo intercultural não pode ser pensado para um só contexto. Ao contrário disso, deve se caracterizar como ‘fonte’, possível de ser reajustado e complementado, a fim de atender à heterogeneidade cultural reunida em sala de aula.

A título de sugestão, o material para o E/A do Parkatêjê propõe diferentes tipos de atividades na tentativa de abranger os diversos estilos e habilidades do público que o utilizará, para serem resolvidas individualmente, em pares ou em grupos. As atividades lúdicas, por exemplo, além de proporcionarem um clima de diversão, propiciam o avanço linguístico-cognitivo, bem como oportunidades de integração e compartilhamento de conhecimentos entre os alunos, conforme observado nas páginas do material retomadas a seguir: a primeira corresponde a um jogo de caça-palavras; a segunda, a um jogo de adivinhações; a terceira, a um jogo da memória.

2 Parkatēji kruva to hār kuprī. Ma kumē pōdūt japi.
Mā anjijakop mē kōt to alho.

Kō ka mē turē krowapeire.
Kō ta mē tūvedēkōp.
Kōka mē krē pra.

makjtnpkakymutohāryājapīp
pnryxhjeiwiłoktxwmyōhveāā
uwōkkēkamēkēāprājāmkruv
vōlkhhiyutjkepmvwlīyghkalō
maxkrtailhukēkamēpōkōtjapī
wyrnkēvōrāoutjltkrwmvōjan
tētkēkamēkurēkrowapeirekx
nyiumānlivōvāpetekōnhucrīa
pāekarōhōkatējēpyyaxūmtr
jakretōmrkēkamēkuwēkēkijē



Mape ra nā mē mpa kalōk.
Ku ka mpa ra nē mē kōm to alho.
Ku ka mē krowa rēm mē to tē.
Kā ha mē tōmre mē kē nē mpa mpa jarē.

6 Mpo nā kupiare?

Ma ku mē mpa rūnti kuprī mē kyi tōkē.
Pārpoi to kurē te arētī ku ma to mpar kato.
Ka ka kar hapā nā to tō tīn hapar ma hō.
Ka ka kar kyi mpei kāi kruva to hār.



7 Jukapi mpei. Ma nū kaplar kākōk mpei.

Jukapi kētere wa ka kuren hōpi mpei.



Em relação ao E/A de estruturas linguísticas do Parkatêjê, vale acrescentar, novamente, que a sala de aula deve se constituir em ambiente aberto também para a emergência de questões formais, sem, todavia, deixar de associá-las a outros tipos de conteúdos que permitam espaço para a construção do conhecimento na/com esta língua/cultura entre sujeitos em interação. Por exemplo, a atividade abaixo solicita observação e registro por parte dos alunos sobre como os anciãos fazem perguntas entre si na língua/cultura indígena. Para realizá-la será necessário antecipado entendimento sobre os recursos com os quais as interrogativas são formadas na língua/cultura Parkatêjê.

[illegible]

6.6 Terceira Unidade

O tema da Terceira unidade, *Krowapeire* (‘corrida de tora’), foi definido durante a conversa com Pôjarêti sobre a cerimônia de encerramento de luto na cultura Parkatêjê, como informado. O conteúdo incluído nesta unidade, assim como nas precedentes, busca atender à heterogeneidade linguístico-cultural do público aprendente, e poderá ser alterado e/ou complementado de acordo com a singularidade do contexto no qual for utilizado.

Como visto anteriormente, a partilha de conhecimentos culturais, linguísticos e particulares do aluno e do professor é considerada essencial ao desenvolvimento de uma atmosfera positiva para a construção do conhecimento significativo. No caso dos Parkatêjê, professores e alunos encontram-se inseridos em contexto no qual a sua língua/cultura indígena, embora não seja amplamente falada, se mantém viva em canções tradicionais, em nomes escolhidos para registrar as crianças, em cada objeto da cultura material, principalmente na memória dos anciãos. Poder ainda vivenciar a cultura indígena é, para os Parkatêjê, uma de suas principais motivações para (re)aprender a língua tradicional.

A experiência direta com a cultura é entendida como uma estratégia positiva no material para o contato com a língua indígena. Desse modo, envolver-se com o trabalho de fazer uma tora em conjunto com os anciãos pode ser mais interessante aos alunos à medida que tomam conhecimento acerca desse processo do que permanecer fechados na sala de aula estudando sobre este assunto na língua indígena.

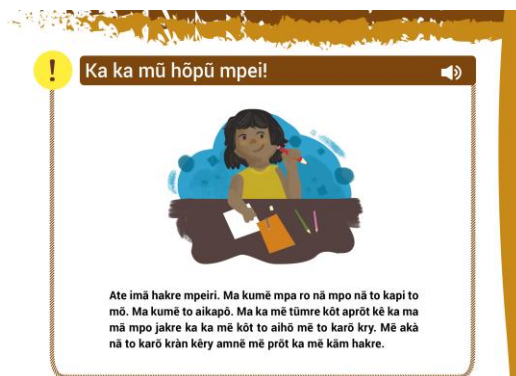
Na Terceira unidade do material pedagógico há um conjunto de textos (orais, escritos e visuais) pensados para oportunizar um contato mais aproximado dos alunos com a língua/cultura indígena. Os detalhes e as várias etapas necessárias ao trabalho de fazer uma tora são informados por Jôkrowapeire no texto de abertura, através de áudio.

Devido à característica da heterogeneidade linguística normalmente presente em turmas de LH, foi preciso pensar em atividades que permitissem flexibilidade para resolvê-las. Por exemplo, é possível expressar entendimento sobre o conteúdo do áudio de Jôkrowapeire de várias maneiras. “Escrever” por meio de desenhos para explicar o processo de preparação de uma tora é a sugestão da primeira atividade: *Ite ma mã to hakre ka mẽ to krowa jitep. Krowa kôt taiho to ahêr nã taixê* (‘Eu ensinei como fazer tora. Faça desenhos para mim, explicando como fazer uma tora’).



Escrever na língua indígena é uma atividade bastante desafiadora para os Parkatêjê, principalmente para os anciãos que tiveram pouco contato com a escrita gráfica. Essa outra forma de reprodução do conteúdo de um áudio, além de incentivar a criatividade e oportunizar um exercício de compreensão auditiva, permite aos alunos novas maneiras de expressar o seu conhecimento sobre a língua/cultura-alvo de modo contextualizado.

A unidade em foco contém também atividades coletivas, para serem desenvolvidas fora da sala de aula, com as quais é possível propiciar um E/A de língua como um processo de divulgação do ser e agir de modo intercultural no processo de construção do conhecimento. O projeto mencionado logo após a Atividade 1, por exemplo, facilita a elaboração de novos materiais culturalmente significativos para o E/A do Parkatêjê guiados por um sentimento de cooperação, haja vista que o interesse da comunidade é garantir informações sobre a língua/cultura indígena para o futuro.



conteúdo a ser ensinado e aprendido? No contexto atual, torna-se significativo incentivar a soma de conhecimentos (velhos e novos), a abertura e o respeito às diferentes opiniões individuais e coletivas, tal como é previsto no material em discussão. Assim, o aluno pode aprender a língua indígena ao interagir, por exemplo, sobre o preparo de uma comida de outra cultura, se assim desejar (Atividade 4) ou de sua própria cultura.

Para que o E/A de línguas (L1, L2, LE ou LH) alcance bons resultados, as especificidades dos alunos no que concerne às suas preferências para aprender determinado assunto devem ser levadas em consideração na sala de aula. Para isso, o material pedagógico contém atividades em diferentes formatos, como textos, ilustrações, áudios, vídeos, pesquisas, diálogos, entre outras por meio das quais as habilidades linguísticas e comportamentais podem ser desenvolvidas (capacidade de negociação, interpretação, expressão). O ponto central deverá direcionar-se às reflexões em favor da construção das identidades e do respeito quanto às diferenças culturais.

Como sugestão, a seção E, do material, apresenta o texto *Ma ku ma ikwý mẽ mpa jô pyka* ('índios e kupê são brasileiros') e algumas atividades interligadas a este texto, como a 5ª *Kupê mẽ jô mpo japê na kôt to aiho amji kaprêp* ('cite alguns objetos da cultura kupê utilizados na aldeia') e a 6ª *Aite mã to kunñire nã to mpa tekjê aite mã. Kapia mũ imã ka ka? Mpo nã?* ('a cultura indígena é bonita e forte. Você concorda? Por quê?'), a fim de contribuir para um melhor entendimento acerca da dimensão cultural (individual e coletiva) com a qual os Parkatêjê convivem atualmente, pois, ao mesmo tempo em que os levam a refletir criticamente sobre a sua própria língua/cultura, podem estimular uma avaliação mais ampla sobre suas concepções em relação a outras línguas/culturas.

E Ma ku ma ikwý mẽ mpa jô pyka. 



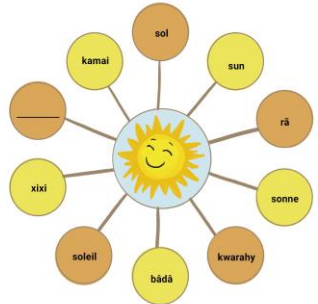
Parkatêjê rý kři kwý pupü.
 Wa ka ma amji hapê.
 Kê ka mẽ ná amji mã pa japê.
 Aite kupê mpo ná to na amji to mpei.
 Aite mã to kininire aite mã mpa tekjê.
 Mpa krer ná ma amji kîn ná mpa hiti ná mpa mã kîn.
 Ku ka ikwý mpa jô pyka kam manê.
 Ku ka ma ikwý ná pa jôpyka mã.

S Wa kukia. Kê ka imã amjijarê. 

Kupê mẽ jô mpo japê na kôt taiho amji kaprêp.

50

G Parkatêjê jarkwa kôt to aihô? 



"Aite mã to kuninire ná to mpa tekjê aite mã".
 Kapia mü imã ka ka? Mpo ná?

51

Com base em Breen, Candlin e Waters (1998) no que se refere às ‘contribuições para o aprendiz’, em grande parte das atividades do material pedagógico para o E/A comunicativo intercultural do Parkatêjê é incentivada a participação e o engajamento colaborativo dos atores envolvidos nesse processo, com suas diversas opiniões sobre determinada questão e suas diferentes atitudes para solucioná-la. A discussão acerca de temáticas voltadas aos direitos indígenas, como a proposta da seção H, intitulada *Mẽ kuprô Katê* (‘Acampamento Terra Livre’), pode se tornar mais interessante se os alunos forem incentivados a apontar, por exemplo, sugestões concretas para a melhoria de sua própria escola indígena, como indicado na Atividade 8: *Ma kumẽ mpa ro ná mpo ná ainpên kre rôtu. Ku ka mẽ me kãm to aihô mũ to mpei kaxwua?* (‘Vamos conversar juntos’. ‘O que podemos fazer para melhorar a nossa escola?’), considerando que a preservação de línguas/culturas indígenas está entre os seus direitos garantidos constitucionalmente.

H Mẽ kuprõ katê. 

7 Rĩ ite hõpũ mpei na harẽ wa harẽ to mõi. 





Mũ mõi aite mẽ kupẽ ma kakõk.
 Mũ Parkatêjẽ mũ mẽ wĩr to ku kõi ku mã kakõk.
 Mũ ma kukrẽn mẽ kupẽ ma kakõk kõi a nĩ mẽ kupẽ hõkri to ma.
 Mũ mã kukrẽn mẽ kupẽ ma kakõk kõi mẽ to mpei te kõi a nĩ mẽ tĩk pa.
 Ku mẽ kuprõn mẽ ita ma mpa kakõk mẽ mpa to mpei te nĩ mpa jakre mpei to mẽ
 kõi mpa kakõk.

8 Ma kumẽ mpa ro nã mpo nã aipẽn kre rõtũ. 

Ku ka mẽ mẽ kãm to aĩho mũ to mpei kaxwua?

52

É necessário contribuir de alguma forma para que os textos e as atividades de ler, ouvir, falar e escrever incentivem os Parkatêjê a desenvolver um espírito crítico não somente acerca do processo histórico-político que resultou no enfraquecimento de sua língua/cultura, mas também sobre as suas iniciativas no sentido de buscar fortalecê-la. Essa chamada de atenção é feita por Akukàre em texto intitulado *Apiri arẽn arẽ mpei to mõi kãm par mpei* ('Tem que estudar muito para aprender a falar a língua'), no qual ela relembra como era no tempo em que todos se comunicavam em Parkatêjê e comenta que os jovens precisam se esforçar para aprender com os anciãos. Há, assim, um estímulo constante, no material, no sentido de levar os alunos a buscar dialogar sobre a língua/cultura com os próprios anciãos. Na Atividade 9, por exemplo, a intenção é registrar alguns relatos sobre o tempo em que a sua comunicação era feita somente através da língua indígena.

I
Apiri arén aré mpei to mô kãm par mpei.
🔊



Mpa kuninã ma aipên mã mpa kakók to mpa kri.

Mpa kuninã ma aipên mã ikakók nã mē mpo jaré to kri

ma aipên mpo jaré.

Wa kupé nã ikakók nũare.

Mē jarkwa nã ikakók

Ka ka mũ ikãmpa!
Ma ro nã ma hapê. 🔊

9

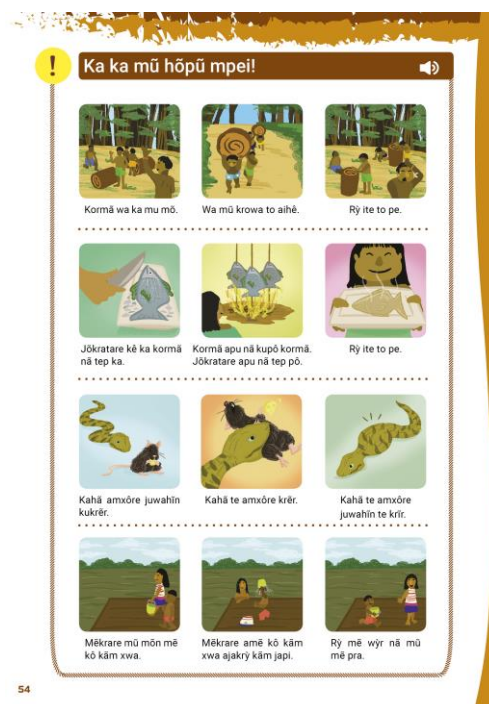
Wa ate imã harén. Ita mã mē prékere jarkwa jarén. Wa amã
 prékere jarkwa jarén. Wa ite amã mã prékere jarkwa jarén.
 Wa mã jarkwa kót to aihó.

🔊

53

Como discutido anteriormente, turmas de LH apresentam considerável diversidade linguística e cultural. No contexto Parkatêjê, os alunos têm contato diário com a modalidade oral da língua indígena porque convivem com os anciãos, mas se utilizam da língua portuguesa entre si. Apesar de a maioria apresentar competência reduzida na língua indígena, com ela se identificam etnicamente, e isso os tem motivado a se envolver em ações para o E/A tanto de sua modalidade oral quanto da escrita na escola, a fim de ampliar, gradativamente, o seu espaço de uso social e, assim, evitar a sua extinção.

O domínio da oralidade, bem como o da gramática e da escrita, está entre as preocupações centrais dos Parkatêjê quando se referem ao material pedagógico, conforme demonstrado nos Quadros 18 e 21. Como Krôhôkre e Kwỳikwỳire afirmam: “queremos aprender a falar e a escrever”. O conhecimento de mundo dos alunos (*savoirs*) obtido por meio do contato com a língua/cultura indígena, mesmo antes de seu envolvimento com o E/A desta língua na escola, será de grande valia à introdução de aspectos linguísticos e culturais nas aulas de Parkatêjê. Por exemplo, é possível esclarecer a noção de tempo verbal com base em suas próprias observações diárias. Com este objetivo, o material tem como proposta a apresentação de ilustrações que permitem aos alunos se recordarem do dia a dia na aldeia.



Ao se reportar a este assunto, Ferreira (2003) explica que a marcação de tempo em Parkatêjê pode ser feita pelo emprego de partículas, pelo contexto ou pelas palavras adverbiais. O tempo passado recente ou aspecto completivo é marcado com a partícula $\emptyset$, ou seja, não tem marca explícita, a exemplo do que ocorre na frase *Ry mẽ wýr na mũ mẽ pra* ('as crianças já se banharam'). O passado remoto em verbos transitivos, por sua vez, é marcado com a partícula *te*, como em *Kahã te amxõre juwahĩn te krĩr* ('a cobra comeu o rato'). O tempo futuro imediato é marcado pela partícula *ka*, que ocorre após o sujeito da sentença, como na frase *Kormã wa ka mu mō* ('eu ainda vou correr tora'). O tempo presente pode ser marcado pela partícula *kormã*, tal como observado na frase *Kormã apu nã kupõ kormã Jõkratare apu na tep pō* ('Jõkratare ainda está assando o peixe'). Nesta mesma frase, o aspecto continuativo é marcado pela partícula *apu*.

As atividades 10 a 14 que finalizam a Terceira unidade foram pensadas para contemplar os diferentes níveis de desenvolvimento linguístico dos alunos e, assim como as demais atividades incluídas no material pedagógico, estão adequadas, na medida do possível, ao contexto Parkatêjê, podendo ainda ser ajustadas às necessidades e objetivos de cada turma de língua indígena. A atividade 10 *Kõt to aihõ* ('escrever a palavra certa') é de precisão em relação às subsequentes, pois requer uma única solução, mas é cognitivamente estimulante no sentido de que exige conhecimentos ensinados/aprendidos desde a Primeira unidade do material.

As demais atividades são mais abertas (de fluência) à criatividade do aluno e, por isso, podem contribuir com o enriquecimento de experiências linguísticas e interculturais com a língua Parkatêjê. A Atividade 14, por exemplo, intitulada *Kâm to aiho ate hôpûn xôri kôt to aiho to mō* (‘escrever a sua opinião’), busca envolver grupos de alunos em trocas de opiniões sobre as vantagens de viver apenas da cultura indígena: *Mẽ ikwý airôm kôt mẽ hý* (‘o meu povo deve viver só na mata’); da cultura não indígena: *Mẽ ikwý kupê kôt amjĩ to* (‘o meu povo deve viver igual *kupê*’); ou se há benefícios ou não em combinar tanto a cultura indígena como a não indígena na aldeia: *Mẽ ikwý...* (‘o meu povo...’).

14
Kâm to aiho ate hôpûn xôri kôt to aiho to mō.
▶

Ka ka mũ ikâmpa!
Ma ro nã ma hapê. ▶



Mẽ ikwý airôm kôt mẽ hý.



Mẽ ikwý kupê kôt amjĩ to.

Mẽ ikwý...

59

Dessa forma, em todas as unidades, o material pedagógico prevê o E/A do Parkatêjê LH centrado no aluno, que será, ao mesmo tempo, usuário e aprendiz desta língua, mas com a imprescindível participação do professor com um trabalho sensível e agradável que oportunize espaço para negociações, trocas de experiências, estimule a prática significativa do Parkatêjê, nas modalidades oral e escrita, e promova o respeito às diferenças de opiniões entre os sujeitos culturais em interação no processo de construção do conhecimento com base na ACI. Ao ser proposto como fonte, está aberto à expansão de novos conteúdos linguísticos e culturais, para incrementá-lo conforme as necessidades, os objetivos dos alunos e os diversos contextos nos quais a língua/cultura indígena seja utilizada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo principal “elaborar um material pedagógico, composto por três unidades completas e um sumário geral constituído por mais sete unidades, para ser utilizado como nível inicial de ensino/aprendizagem da língua Parkatêjê por alunos da Escola Indígena Parkatêjê com nível de escolaridade a partir do Fundamental II e pelos anciãos que estudam nesta escola”. As diferentes trajetórias pensadas para a concretização do material proposto deveriam responder a uma indagação central relacionada a este objetivo: “Como deve ser um material de E/A de língua para atender às necessidades e às peculiaridades linguístico-culturais dos Parkatêjê?” Uma pergunta como esta fez emergir outras dúvidas, algumas das quais, por serem mais significativas ao referido objetivo, nortearam as discussões apresentadas nesta Tese:

- Qual a visão dos Parkatêjê acerca do E/A da língua tradicional em sua Escola Indígena?
- Quais as suas inquietações em relação ao conteúdo do material pedagógico solicitado?
- Que conceitos devem estar subjacentes à elaboração de materiais pedagógicos para o E/A de línguas, em especial, para a língua Parkatêjê?

Dessa forma, as questões acima mencionadas indicam o conhecimento do contexto onde o material será utilizado para o E/A de língua indígena (ou não indígena) como ponto importante a ser considerado. Em outras palavras, apontam a necessidade de uma investigação sobre a realidade educacional, sociocultural e sociolinguística dos Parkatêjê, a fim de compreender por que esse material foi solicitado. Da mesma forma, tais questões destacam que decisões acerca de princípios teóricos e metodológicos, sob o ponto de vista da cultura não indígena, também são indispensáveis para orientar o processo de elaboração desse material.

Essas reflexões me levaram a apresentar dados gerais sobre os Parkatêjê logo no início do presente trabalho, em seção intitulada **O povo indígena Parkatêjê**. As informações reunidas nesta seção, a meu ver, foram fundamentais para indicar entre as possíveis causas da situação sociolinguística desfavorável dos Parkatêjê a forma arbitrária com a qual foram retirados do seu *habitat* natural e levados a abandonar a língua e a cultura indígenas, para conviver com a sociedade não indígena. Entre as estratégias pensadas pelos seus integrantes em prol da reafirmação da sua identidade étnica, mesmo após quase três décadas sob o

domínio de agências oficiais do Estado brasileiro (SPI e Funai), quero destacar a sua iniciativa de romper em definitivo com tais agências. Conforme informado, esta ação corresponde ao ano de 1980, quando os remanescentes dos povos transferidos para Mãe Maria decidiram conviver como uma única comunidade, a Comunidade Indígena Parkatêjê, e, assim, iniciar um processo de fortalecimento demográfico e de retomada de suas práticas culturais.

Apesar dos esforços empreendidos pelos Parkatêjê no sentido de voltar a se comunicar por meio de sua língua indígena, a situação de *stress* linguístico com vantagem para a língua portuguesa, decorrente do estreito contato com aspectos da sociedade nacional à qual foram submetidos de forma impositiva, já se fazia presente entre eles. A situação perdura ainda nos dias atuais, e, se somada aos parâmetros indicados pela UNESCO, com base nos quais a língua Parkatêjê foi analisada, com destaque ao fator ‘ausência de transmissão intergeracional’, contribui para classificá-la como ‘criticamente ameaçada’, necessitando, assim, de revitalização.

A história dos Parkatêjê foi contada ainda sob outro ângulo, mas dessa vez inserida em contexto mais amplo e interligada à história que atinge outros povos indígenas do Brasil. Essa foi a proposta da seção intitulada **Línguas indígenas brasileiras: cenário histórico, ponderações sobre fortalecimento/preservação**. Nas considerações apresentadas nesta seção, discorri sobre políticas linguísticas nocivas vivenciadas no Brasil a partir do século XVI, quando da intensificação de ações colonizadoras em seu território, cujo reflexo são observados, atualmente, na situação de quase extermínio do patrimônio linguístico-cultural que aqui existia. Notadamente, detenho-me aos paradigmas pedagógicos que consistiram em apagar línguas e culturas tradicionais, a fim de integrar o indígena à comunhão nacional.

Ainda acerca da mesma seção, volto a mencionar a capacidade de organização dos povos indígenas brasileiros para, em conjunto com a sociedade civil, fazer valer as suas vozes na Constituição Federal de 1988 e em outras legislações originadas desse documento, com distinção à Escola Indígena, cujos preceitos que a regem devem ter como fim um E/A mais respeitoso à sociedade indígena, no sentido de buscar atender às peculiaridades e aos anseios de cada povo. Por outro lado, é preciso investigar se, de fato, esta Instituição está dando conta da política de enriquecimento cultural e linguístico prevista para sua implantação.

Para falar sobre ações por meio das quais seja possível modificar o cenário crítico das línguas indígenas no Brasil, é preciso, antes, tomar conhecimento sobre o porquê dessa urgência, como tentei demonstrar, na referida seção, ao falar que a morte de uma língua indígena não causa prejuízos ligados apenas, diretamente, à identidade de determinado povo. Os danos atingem uma dimensão muito mais ampla, pois se trata da perda irreparável de parte

importante da história da humanidade e, por isso, é uma questão relacionada também aos direitos humanos.

Na opinião dos Parkatêjê, o ensino escolar de sua língua indígena pode se constituir em uma estratégia vantajosa ao trabalho de revitalização linguística, haja vista o *status* de L1 do português na aldeia, desde que facilitado com o apoio de um material pedagógico elaborado com base em seu contexto linguístico, conforme tentei atender na proposta aqui apresentada. No entanto, considero o material resultante desta Tese apenas como um ponto de partida, que requer o acompanhamento de outras ações por parte dos Parkatêjê, como a iniciativa de envolver-se em formação apropriada para saber utilizá-lo nas aulas de língua, assim como a tomada de uma atitude em conjunto (família, escola, comunidade) para colaborar com o processo de E/A.

Após esses esclarecimentos, dediquei-me a revisitar conceitos concernentes à prática docente e a buscar princípios teóricos referentes a decisões que envolvem a elaboração de materiais pedagógicos, a fim de tomar decisões mais apropriadas à história e ao contexto Parkatêjê onde o material será utilizado. Para isso, incluí, no presente trabalho, a seção intitulada **Material pedagógico para o ensino/aprendizagem do Parkatêjê Língua de Herança: fundamentos contextuais e linguístico-cognitivos**. O conhecimento das inquietações dos Parkatêjê atinentes à condução do E/A de sua língua tradicional na escola, aliado às informações por mim obtidas desde as minhas primeiras viagens àquele campo de pesquisa foram decisivos para iniciar o desafio.

A ausência de material para o E/A da língua indígena na escola é assunto constantemente evocado pelos Parkatêjê. Como informado, há materiais que podem auxiliá-los em processos de revitalização linguística, embora não estejam configurados segundo os seus interesses; em relação a isso, levantei também a necessidade de orientação sobre como aproveitar aquelas fontes de informação na Escola Parkatêjê.

Outra questão a ser considerada naquele contexto é a convivência cotidiana dos Parkatêjê com a sua língua/cultura, principalmente com o esforço dos anciãos para “não deixar escapar” o conhecimento de seus ancestrais e dos mais jovens, que mantêm acesa a vontade de voltar a falar a língua Parkatêjê que, em sua concepção, “está adormecida”, conforme costumam repetir.

O material pedagógico, segundo os Parkatêjê o descreveram nas reuniões mencionadas, e com base em suas decisões sobre o conteúdo e a participação indígena ao longo do processo de elaboração, comprova, mais uma vez, a sua característica diferenciadora em relação a outros povos indígenas. Dessa forma, há ciência entre eles sobre o valor de suas

vozes em assuntos que lhes digam respeito, mas também reconhecimento da necessidade de escutar as nossas vozes em prol de um trabalho significativo aos aprendentes da língua Parkatêjê.

Acerca dos conceitos revisitados, passarei a apresentar algumas de minhas reflexões, haja vista que o livro de língua Parkatêjê foi pensado como fonte para determinada prática pedagógica.

Em relação a ‘ensinar’, defendo que este conceito não pode ocorrer separado de outros dois conceitos, ‘aprender’ e ‘adquirir’, no campo educacional, considerando que o sucesso da aprendizagem e da posterior aquisição de uma língua requer valorização de experiências de vida, esforço para buscar novos conhecimentos e dedicação dos atores envolvidos. Se assim compreendidos, esses conceitos serão a base da ‘facilitação da aprendizagem’, ou seja, de um conhecimento linguístico e culturalmente construído de forma partilhada entre professor e aprendente, ambos interpretados como coaprendizes nesse processo.

No que concerne aos termos ‘linguagem’ e ‘língua’, entendo o primeiro termo como uma capacidade inerente aos seres humanos que lhes permite adquirir uma ou mais línguas, ou mais que isso, a evoluir cognitivamente. Línguas são formadas por signos vocais ou visuais utilizados na comunicação diária entre pessoas de diferentes culturas de acordo com um conjunto de convenções particulares a cada comunidade linguística. A língua em uso, ou seja, a lingua(gem), assume configurações variadas na dinâmica das experiências interculturais, e nesse mesmo movimento (re)constrói significados. A língua(gem) expressa a cultura, ao mesmo tempo em que é a expressão da cultura.

Com a intenção de definir o *status* linguístico do Parkatêjê, julguei necessário divulgar, inicialmente, questionamentos relativos aos conceitos de L1, L2 e LE. O debate demonstrou que aspectos linguísticos e não linguísticos podem alterar o *status* de uma língua. Por exemplo, o inglês será considerado LE para determinada sociedade onde a comunicação diária é estabelecida pela língua portuguesa como L1. Em geral, nesta mesma sociedade onde o português é L1, o inglês é usado apenas no âmbito de cursos de idiomas, para cuja aprendizagem o acesso ao conhecimento da L1 será de grande importância; sob esse ponto de vista, L1 e LE podem ser compreendidas como línguas que quase se tocam. Porém, o modo como ocorre a aprendizagem em ambas as distingue, pois na L1 a aprendizagem ocorre de forma espontânea e por meio de experiências diárias, e na LE, de forma raciocinada.

LE e L2, por sua vez, assemelham-se quanto à ordem de aquisição, considerando que ambas são aprendidas após uma (ou mais de uma) L1. A diferença, neste caso, será observada no que concerne à função linguística, pois a importância de uma LE será notada, em maior

proporção, no âmbito escolar; uma L2, ao contrário, pode ter função tão relevante quanto a de uma L1, como é o caso da língua indígena e da língua portuguesa para os anciãos Parkatêjê.

Não é tão fácil, dessa forma, precisar um *status* linguístico. Com base no contexto brasileiro e em relação à língua portuguesa, por exemplo, o *status* correspondente às línguas indígenas foi definido no presente trabalho como LH, em especial a Parkatêjê. Entre as principais justificativas apresentadas, a situação de imersão cultural e linguística observada na etnia indígena é ponto importante a ser mencionado porque aproxima a LH de um *status* de L1. No entanto, a forma de aquisição de uma LH requer esforço do aprendente, da escola e da comunidade, portanto, não ocorre de forma natural como observado com uma L1. Em contrapartida, esta característica somada à motivação para aprender uma língua, aproximam LH e LE.

Mas, há outras peculiaridades, tão importantes quanto as mencionadas, que também podem ser acionadas para confirmar o *status* de LH do Parkatêjê, conforme evidenciei ao longo do debate da subseção na qual este assunto foi abordado. Por exemplo, o uso reduzido da língua tradicional seja em referência ao número de falantes naquela aldeia indígena, seja em relação à dimensão territorial onde esta mesma língua é falada no Brasil, um país onde língua portuguesa é predominante; a conexão histórica, linguística e cultural dos Parkatêjê com a sua língua indígena, embora a maioria não a fale; os seus variados níveis de conhecimento linguístico, em termos de produção oral e compreensão auditiva, os quais são possibilitados pela aludida imersão cultural e linguística; a influência recebida de dois sistemas linguísticos, L1 (português) e L2 (Parkatêjê), com destaque ao sistema linguístico da L1, por ser a língua majoritária do País. Este último ponto demonstra que a LH Parkatêjê é, de fato, uma variedade linguística resultante dos processos sócio-históricos de colonização do Brasil.

Após essas reflexões, era preciso definir uma abordagem que funcionasse como força orientadora do E/A da língua Parkatêjê. No meu entendimento, a ACI enquadra-se na linha de pensamento defendida no presente trabalho segundo a qual língua e cultura ocupam um mesmo lugar. Dessa forma, é imperioso deslocar o diálogo entre culturas para o centro desse processo de construção do conhecimento, em lugar de limitá-lo ao E/A de estruturas linguísticas.

Sendo assim, o componente cultural entendido como resultante de uma construção intercultural, ou da troca de experiências entre sujeitos culturais, une-se às habilidades previstas ao desenvolvimento da competência comunicativa em determinada língua, ou seja, ao falar, compreender, ler e escrever. Isso significa dizer que o sucesso da comunicação

(verbal ou não verbal) está diretamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade de compreensão dos atores envolvidos no processo de E/A acerca da diversidade cultural presente dentro e fora de uma sala de aula.

No estudo em pauta, a ACI representa uma “filosofia de trabalho” que busca promover o exercício da escuta e do diálogo com o outro, assim como encorajar o respeito às diferentes visões de mundo. Nesse sentido, surge como uma força potencial por meio da qual seja possível levar os Parkatêjê a desenvolver uma consciência intercultural mais explícita por meio do incentivo ao pensamento crítico e reflexivo acerca do valor de sua(s) própria(s) cultura(s), a fim de compreendê-la(s) como uma forma particular de ser e de viver tão importante quanto as demais culturas com as quais passaram a interagir após contato com a sociedade não indígena.

Com efeito, o incentivo ao diálogo e ao respeito recíprocos entre os aprendentes e as culturas com as quais se interligam como ponto de partida para um trabalho de E/A da língua Parkatêjê deve ser vislumbrado também no E/A de outras línguas, de outras áreas do conhecimento e da educação de um modo geral. Essa questão envolve seres humanos com suas histórias e culturas plurais, o que extrapola, portanto, os limites de uma sala de aula.

As considerações aqui elencadas unidas à minha experiência naquele ambiente de pesquisa serviram-me de norte para pensar em como encaminhar o processo de elaboração do material pedagógico para o E/A da língua culturalmente sensível aos Parkatêjê. Essa etapa foi explanada na **Metodologia de pesquisa**, em seção na qual retomei breves informações sobre o contexto da presente pesquisa e sobre alguns preceitos orientadores de um E/A que visa ao desenvolvimento de competências comunicativas, com a intenção de reiterar a importância da construção do conhecimento pertinente, pois, sem esse entendimento, não há possibilidade de concretizar um material que se pretende intercultural.

Com o objetivo de atender ao que preconiza a EEI, um dos caminhos culturalmente mais coerentes e menos excludentes, em minha concepção, foi buscar uma conexão entre teorias linguístico-cognitivas e as concepções dos Parkatêjê acerca do material pedagógico para o E/A de sua língua indígena. À vista disso, a colaboração de seus integrantes em todas as etapas de elaboração, com especial destaque aos anciãos, foi de fundamental importância para o desenvolvimento de um trabalho com base na escuta e no diálogo.

Em conjunto, canalizamos nossa atenção às reflexões culturais Parkatêjê, sem, todavia, deixarmos de considerar aspectos imprescindíveis ao material no que se refere ao E/A de línguas conforme recomenda a cultura não indígena. Devo ressaltar ainda que essa conexão dialógica de conhecimentos interculturais também foi sugerida pelos Parkatêjê, embora não

de modo explícito, durante as reuniões nas quais eles citaram algumas informações sobre o conteúdo do material, cujas palavras proferidas naquela ocasião despertaram, por sua vez, o meu olhar sobre como materializar referido projeto com base em nossas visões particulares de mundo.

Ao longo da apresentação geral do *Mẽ kôt to aiho kaxuwa ka mẽ jarkwa nã to*, em seção assim denominada, o exercício do diálogo proposto para a sua elaboração foi realizado por meio de decisões tomadas que envolveram desde o projeto gráfico até os temas geradores das unidades, os quais, como evidenciado, focalizaram, primordialmente, as atividades culturais indígenas, mas também envolveram situações interativas presentes no cotidiano Parkatêjê.

O incentivo à socialização de experiências na/com a língua/cultura indígena entre aprendentes, escola e comunidade indígena, especialmente entre aqueles primeiros e os anciãos, constituiu-se em foco principal das atividades e projetos propostos no material, para cuja elaboração o exercício da construção do conhecimento de forma colaborativa e respeitosa é fomentado reiteradamente. Em referência aos projetos, a sua proposição tem sempre em vista um objetivo associado às atividades culturais Parkatêjê.

Conforme comentado, o material pedagógico prevê o E/A do Parkatêjê em espaço que incentive encontros interculturais e no qual a natural imprevisibilidade desse processo seja vista de forma positiva, a fim de permitir que as várias experiências dos aprendentes indiquem percursos cada vez mais condizentes aos objetivos dos Parkatêjê em relação à sua língua/cultura.

Como é possível notar, a presente pesquisa apontou apenas uma das possibilidades para futura revitalização do Parkatêjê, portanto, não há como predizer se isso de fato será levado a efeito. Certamente, é um trabalho que requer também iniciativa por parte dos Parkatêjê no sentido de se empenhar para utilizar o material nas aulas de língua indígena, mas também de buscar formação profissional para fortalecer o corpo docente de sua escola, entre outras decisões alusivas àquele contexto comentadas anteriormente.

Para começar a finalizar essas considerações, gostaria de registrar mais algumas palavras sobre por que interpretar línguas indígenas como LH pode auxiliar estratégias de revitalização linguística. Acredito que este *status* linguístico reflete mais de perto as consequências das diferentes políticas de colonização que atingiram os povos indígenas brasileiros e suas línguas, dessa forma, encerra informações históricas, sociopolíticas e linguístico-culturais que contribuíram ou ainda estejam contribuindo para o enfraquecimento e/ou extinção das referidas línguas.

O contexto sociolinguístico Parkatêjê, como evidenciado, é uma consequência dos fatos históricos apresentados nas páginas desta Tese. Os encaminhamentos metodológicos utilizados no processo de elaboração do material pedagógico coadunam-se, portanto, às especificidades do povo Parkatêjê. Como informado, esse material será apenas uma fonte para o E/A de sua língua indígena, haja vista que as diferentes experiências de cada professor e de cada aprendente, em conjunto, fazem da sala de aula um espaço singular de construção do conhecimento (indígena e não indígena). Isso significa dizer que essas questões devem ser avaliadas em relação às particularidades de outros povos indígenas.

O presente estudo significa, evidentemente, um primeiro passo para outras investigações sobre línguas indígenas como LH. Há ainda muito a ser feito em prol desse patrimônio brasileiro, motivo pelo qual não posso terminar este último parágrafo com um ponto final. Deixo, então, uma frase de incentivo que os Parkatêjê diriam para quem não desiste de continuar o trabalho: *Ka ka mũ ikãmpa!*

REFERÊNCIAS

- ACAMPAMENTO Terra Livre. **Articulação dos povos indígenas do Brasil**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://mobilizacaonacionalindigena.wordpress.com>. Acesso em: 23 maio 2017.
- A CIÊNCIA perdida no Museu Nacional. **El País**, Espanha. set. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/05/politica/1536160858_009887.html. Acesso em: 5 set. 2018.
- AGUILLAR, Maria José Coperías. Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom. *In*: SOLER, Eva Alcón; JORDÀ, Maria Pilar Safont (ed.). **Intercultural language use and language learning**. New York: Springer, 2007. p. 59-78.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. *In*: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (org.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A abordagem orientadora da ação do professor. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua-estrangeira**. Campinas. Pontes, 1997. p. 13-28.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 78 p.
- AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 9, p. 13-32, 2011.
- ARNAUD, Expedito. **O índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989.
- ARNAUD, Expedito. **Os índios gaviões de Oeste: pacificação e integração**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1975. 86 p. (Publicações avulsas).
- ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. **Dicionário Parkatêjê-Português**. Belém: Edição da autora, 2016. 312 p.
- ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. Parkatêjê x Português: caminhos de resistência. CONGRESSO INTERNACIONAL DA "BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION", 9., 2008. Tulane University em New Orleans, 2008. **Anais [...]** Disponível em: <http://www.brasa.org>. Acesso em: 10 set. 2012.
- ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. **Aspectos da língua Gavião-Jê**. 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.
- ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. **Estruturas subjacentes de alguns tipos de frases declarativas afirmativas do dialeto Gavião-Jê**. 1977. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1977.
- ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de; MAIA, Marcus; PEREIRA, Maria das Graças Dias. Apinajé, Gavião, Karajá: um esboço tipológico. *In*: MAIA, Marcus. **Manual de Linguística:**

subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 189-200.

BAKHTIN, Michael. **The dialogic imagination: four essays**. Austin: University of Texas Press, 1981. Disponível em: http://monoskop.org/images/c/c4/Bakhtin_Mikhail.pdf. Acesso em 30 abr. 2015.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão do Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1., p. 45-85, 2004.

BIGIO, Elias dos Santos. **Linhas telegráficas e integração de povos indígenas: as estratégias políticas de Rondon (1889-1930)**. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial MJ e MEC n. 559**, de 16 de abril de 1991. Sobre Educação Escolar para as populações indígenas. Brasília: MEC, 1991.

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

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1934.

BREEN, Michael P.; CANDLIN, Christopher; WATERS, Alan. Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 32, p. 39-52, jul./dez., 1998.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 2007. 410 p.

BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam; STEVENS, David. Introduction. In: BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam; STEVENS, David (ed.). **Developing intercultural competence in practice**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. p. 1-8.

CALEFFI, Paula. Pensando a pesquisa intercultural: aspectos metodológicos e desafios da prática. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS), 26.; 2002. Caxambu, 2002. **Anais [...]**

Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-26-encontro/gt-23/gt15-19/4456-pcaleffi-pensando/file>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011. 152 p.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola: Ipol, 2007. 166 p.

CAMERON, Lynne; LARSEN-FREEMAN, Diane. Complex systems and applied linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 2, 2007, p. 226-239. Disponível em: http://oro.open.ac.uk/15222/1/Preview_Article_accepted_version.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

CANALE, Michael. A From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, p. 1-47, 1980.

CARREIRA, Maria. Seeking explanatory adequacy: a dual approach to understanding the term 'Heritage Language Learner'. **Heritage Language Journal**, n. 2, p. 1-25, 2004. Disponível em: <http://www.international.ucla.edu/africa/article/14647>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução de Isabel Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 1975. 285 p. (Coleção Signos).

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Arménio Amado, 1978. 372 p. (Coleção Studium Temas filosóficos, jurídicos e sociais).

CHLOPEK, Zofia. The intercultural approach to EFL teaching and learning. **English Teaching Forum**, n. 4, 2008. Disponível em <https://americanenglish.state.gov/files/ae>. Acesso em: 9 fev. 2018.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niermeyer (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 313-338.

CONHECENDO nosso povo: Comunidade Indígena *Parkatêjê*. Brasília: MEC; Belém: SEDUC, 1997.

COSTA, Carlos Odilon da. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena**. 2005. 235f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2005.

COSTA, Januacele da. Um tema em debate: revitalização de línguas minoritárias. In: BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da (org.). **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena**. Salvador: EGBA, 2014. p. 133-148.

CRAWFORD, Jane. The role of materials in the language classroom. *In*: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (ed.). **Methodology in language teaching**: an anthropology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 80-91.

CRYSTAL, David. **Language death**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 262 p.

CUMMINS, Jim. A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **Modern Language Journal**, n. 89, p. 585-92, 2005.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 157-176.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 15-30.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niermeyer (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 9-21.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2002. 86p.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. *In*: BOMFIM, AnariBraz; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da (org.). **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: EGBA, 2014. p. 93-118.

DESTRO, Ivian. Conteúdos de PLH. *In*: CHULATA, Katia de Abreu (org.). **Português como língua de herança**: discursos e percursos. Itália: Pensa MultiMedia, 2015. p. 121-136.

DEUSEN-SCHOLL, Nelleke van. Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. **Journal of language, identity and education**, v. 2, n. 3, p. 211-30, 2003.

DUFF, Patricia A.; LI, Duanduan. Indigenous, minority, and heritage language education in canada: policies, contexts, and issues. **The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes**, v. 66, set., 2009, p. 1-8. Disponível em: <http://www.utpjournals.press/doi/pdf/10.3138/cmlr.66.1.001>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ELLIS, Rod. Principles of instructed second language acquisition. **CALdigest**, 2008. Disponível em: <http://www.actiondyslexia.co.uk/downloads/Principlesofsecondlanguageacquisition.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FERGUSON, C. A. Diglossia. **word**, v. 15, 1959, p. 232-251. Disponível em: <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>. Acesso em: 23 de dez. 2016.

FERRAZ, Iara. Lições da escola Parkatêjê. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FERRAZ, Iara. **De “Gaviões” à “Comunidade Parkatêjê”**: uma reflexão sobre o processo de reorganização social. 1998. 212f. Tese (Doutorado) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FERRAZ, Iara. **Os Parkatêjê das matas do Tocantins**: a epopeia de um líder Timbira. 1984. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FERREIRA, Marília de Nazaré. **Estudo morfossintático da língua Parkatêjê**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003. 276 p.

FISHMAN, J. A. 300-plus. years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (ed.), **Heritage, languages in America: Preserving a national resource**. Washington DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001. p. 81-96.

FLORES; Cristina; MELO-PFEIFER, Silvia. O conceito ‘Língua de Herança’ na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 16-45, jul./dez., 2014.

FLORES, Kátia Maia. **Caminhos que andam**: o rio Tocantins e a navegação fluvial nos sertões do Brasil. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/13468/10564>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FRANCHETTO, Bruna. A comunidade indígena como agente da documentação linguística. **Revista de Estudos e Pesquisas** (Fundação Nacional do Índio), v. 4, p. 11-32, 2007.

FRANCHETTO, Bruna. O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia no Brasil. In: QUEIXALÓS, Francisco; RENAULT-LESCURE, O. **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 165-182.

FRANCHETTO, Bruna; MAIA, Marcus; SANDALO, Filomena; STORTO, Luciana R. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 1, n. 1, p. 47-78, 2002.

FRANCHETTO, Bruna; RICE, Keren. Language documentation in the Americas. **Language Documentation and Conservation**, v. 8, p. 251-261, 2014.

FREIRE, José R. Bessa. A demarcação das línguas indígenas no Brasil. In: CUNHA, Manoela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niermeyer. **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 363-390.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 79 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144 p.

GALUCIO, Ana Vilacy. EntreviSta. **Revista Linguística**. v. 13, n. 1. jan. 2017, p. 20-41. Entrevista concedida a Bruna Franchetto.

GROSSO, Maria José. À procura da língua de herança. In: CHULATA, Katia de Abreu (org.). **Português como língua de herança**: discursos e percursos. Itália: Pensa MultiMedia, 2015. p. 167-180.

GROSSO, Maria José. Língua não materna: uma problemática conceptual. **proFORM@AR**, edição 22. dez., 2007. Disponível em: http://proformar.pt/revista/edicao_22/pag_4.htm. Acesso em: 28 jun. 2016.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas do Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006. p. 39-68.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, John (org.). **Novos horizontes em Linguística**. Tradução de Geraldo Cintra, Carlos Vogt, Edward Lopes, Jesus Antônio During, José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 134-160.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. **Bilinguality and bilingualism**. 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. Disponível em: <http://assets.cambridge.org/97805216/40497/sample/9780521640497wsc00.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

HAVELOCK, E. A equação oralidade - cultura escrita: uma fórmula para mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

HE, Agnes Weiyun. The heart of heritage: sociocultural dimensions of heritage language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 30, p. 66-82, 2010. Disponível em: <http://www.international.ucla.edu/media/files/heartofheritage.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

HE, Agnes Weiyun. Toward an Identity Theory of the Development of Chinese as a Heritage Language. **Heritage Language Journal**, v. 4, n. 1, p. 1-28, 2006. Disponível em: <http://www.international.ucla.edu/asia/article/51495>. Acesso em: 22 abr. 2017.

HINTON, Leanne. Language revitalization: an overview. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (ed.). **The greenbook of language revitalization in practice**. Boston: Brill. 2011. p. 3-18.

HVALKOF, Soren; AABY, Peter. Introducing God in the devil's paradise. In: HVALKOF, Soren; AABY, Peter (ed.). **Is God an american?: an anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics**. Copenhagen: Paperback, 1981. p. 9-15.

HYMES, Dell H. On communicative competence. *In: PRIDE, J.B.; HOLMES, Janet (ed.). Sociolinguistics. selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

IBGE. Censo demográfico 2010. Características gerais dos indígenas: resultado do universo. Rio de Janeiro, 2010.

JÕPAIPAIRE, Toprãmre Krôhokrenhũm. **Me ikwỳ tekjê ri**: isto pertence ao meu povo. 1. ed. Marabá, PA: Gknoronha, 2011.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2017.

KRAMSCH, Claire. Intercultural communication. *In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (ed.). The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Reino Unido: Cambridge, 2001. p. 201-206.

KRASHEN, Stephen D. **The input hypothesis**: issues and implications. London, New York: 1985.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in Second Language Acquisition**. (1982) Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 12 jan. 2017.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning. Acesso em: 12 jan. 2017.

LADEIRA, Maria Elisa. De “povos ágrafos” a “cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas do Brasil. *In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niermeyer (org.). Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 435-454.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. 116 p.

LARAIA, Roque de Barros; DAMATTA, Roberto. **Índios e castanheiros**: a empresa extrativa e os índios no Médio Tocantins. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção Estudos Brasileiros; v. 35).

LEA, Vanessa. Mëbengokre wailing and flagelation: a performative outlet for emotional self-expression. **Indiana**, n. 21, 2004. p. 113-125. Disponível em: https://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_21/09Lea_neu-kM_.pdf. Acesso em: 2 jul. 2018.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In: LEFFA, Vilson J. (org.). Produção de materiais de ensino*: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2003. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em: 19 jun. 2017.

LEITE, Yonne. O Summer Institute of Linguistics: estratégias e ações no Brasil. **Religião & Sociedade**, v. 7, p. 60-64, Rio de Janeiro, 1981.

LEITE, Yonne; FRANCHETTO, Bruna. 500 anos de línguas indígenas no Brasil. In: CARDOSO, Suzana A. M.; MOTA, Jacyra A.; SILVA, Rosa Virgínia Mattos e (org.). **Quinhentos Anos de História Linguística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 15-62.

LICO, Ana Lúcia Cury. Ensino do Português como Língua de Herança: prática e fundamentos. **SIPLE**, v. 2, n. 1, maio, 2011. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=177:2-ensino-do-portugues-como-lingua-de-heranca-pratica-e-fundamentos&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em: 10 jun. 2017.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CIOCCHI-SASSI, Karina Viana. Língua de herança: por uma política pública justa. In: CHULATA, Katia de Abreu (org.). **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Itália: Pensa MultiMedia, 2015. p. 17-34.

LLOBERA, Miquel *et al.* **Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras**. In: Competencia comunicativa: documentos básicos en La enseiianza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 5-26.

MACIEL, Laura Antunes. Cultura e tecnologia: a constituição do serviço telegráfico no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, n. 41, p. 127-144, 2001.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006. p. 11-38.

MAIA, Marcus. **Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 268 p.

MAPS.google. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Bom+Jesus+do+Tocantins+>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006. 69-112.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979. 91 p.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Atitudes linguísticas em uma comunidade bilíngue do sudoeste goiano. In: SILVA, Sidney de Souza (org.). **Línguas em contato: cenários de bilinguismos no Brasil**. Campinas: Pontes, 2011. p. 141-178. (Coleção Linguagem e Sociedade; v. 2).

MELO, Joaquim Rodrigues de. O SPI no Amazonas. In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). **Memória do SPI: textos imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro, Museu do Índio-FUNAI, 2011. p. 403-417.

MENDES, Edleise. Ensino e formação de professores de português como Língua de Herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, Katia de Abreu (org.). **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Itália: Pensa MultiMedia, 2015. p. 79-100.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. Educação escolar indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. **Fórum: identidades**, ano 2. v. 3, jan./jun. UFSE, 2008. Disponível em: <http://www.posgrap.ufs.br/periodicos>. Acesso em: 29 set. 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006, p. 131-154.

MONTRUL, Silvina. Is the heritage language like a second language? **EUROSLA Yearbook**, v. 12, n. 1, 2012, p. 1-29. Disponível em: <http://www.eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MONTRUL, Silvina. Current issues in heritage language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, mar. v. 30, p. 3-23, 2010.

MOORE, Denny. As línguas indígenas no Brasil hoje. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 217-240.

MOORE, Denny; GABAS JR., Nilson. O futuro das línguas indígenas brasileiras. In: FORLINE, Louis; VIEIRA, Ima; MURRIETA, Rui (org.). **Amazônia além dos 500 anos**. Belém: MPEG, 2006, p. 433-454. Disponível em: <http://saturno.museu-goeldi.br/lingmpeg/portal/downloads/publicacoes>. Acesso em: 13 jan. 2017.

MOORE, Denny; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS JR., Nilson. Desafio de documentar e preservar línguas. **Scientific American Brasil**, v. 3, p. 36-43, 2008. Edição especial. Disponível em: <http://saturno.museu-goeldi.br/lingmpeg/portal/downloads/publicacoes>. Acesso em: 7 jun. 2013.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 109 p.

MORONI, Andreia; GOMES, Juliana Azevedo. O português como língua de herança hoje e o trabalho da Associação de País de Brasileirinhos na Catalunha. **Revista de Estudios Brasileños (REB)**, v. 2, n. 2, 2015, p. 21-36.

NASCIMENTO, Márcia. **Tempo, modo, aspecto e evidencialidade em Kaingang**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NASCIMENTO, Márcia; MAIA, Marcus; WHAN, Chang. Kanhgág vĩ jagfê - ninho de língua e cultura kaingang na terra indígena Nonoai (RS) - uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia. **Revista Linguística/Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, v. 13, n.1, jan., p. 367-383, 2017.

NEVES, Cinthia de Lima. **Alternância de códigos em narrativas orais do povo Parkatêjê: aspectos linguísticos do contato com o português**. 2012. 95f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

NIMUENDAJU, Curt. The Eastern Timbira. **American Archaeology and Ethnology**, v. 41, 1946, p. 1-35.

OLIVEIRA, Adelaide Augusta. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural: na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 191-212.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014. 216 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista - discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Identity motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, Garold; GAO, Xuesong; LAMB, Terry (org.). **Identity motivation and autonomy in language learning**. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

PAULA, Eunice Dias. Revitalização de línguas indígenas no Brasil: o caso dos Apyãwa. **Revista Linguística/Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, v. 13, n. 1, jan, p. 215-230, 2017.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paul: Livraria da Física, 2013. 135 p.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Resistência e retomada da língua e do patrimônio cultural Karajá em Buridina. **Revista Linguística/Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Fedeval do Rio de Janeiro**, v. 13, n. 1, jan., 2017.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. **RBPG**, Brasília, v. 8, supl. 1, p. 249-273, dez. 2011.

POLINSKY, Maria. Heritage language narratives. In: BRINTON, Donna M.; KAGAN, Olga; BAUCKUS, Susan (ed.). **Heritage language narratives: a new field emerging**. New York: Routledge, 2008. p. 149-164. Disponível em: https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/Chapter_8_Heritage_Language_Narratives-1.pdf. Acesso em: 18 set. 2016.

PIIPPO, Jarna. As línguas de herança no contexto finlandês: o caso do português na área metropolitana de Helsínquia. In: CHULATA, Katia de Abreu (org.). **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Itália: Pensa MultiMedia, 2015. p. 35-58.

PROJETO de implantação de ensino escolar indígena de 1º grau. Bom Jesus do Tocantins: 1989, 12 p.

PRUDENTE, Mabel Pettersen. Um estudo sociolinguístico sobre a comunidade árabe em Goiânia. In: SILVA, Sidney de Souza (org.). **Línguas em contato: cenários de bilinguismos no Brasil**. Campinas: Pontes, 2011. p. 179-196. (Coleção Linguagem e Sociedade; v. 2).

QUADRO de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança (2013). Disponível em: https://hsk-unterricht.tg.ch/public/upload/assets/9466/hsk_rahmenlehrplan_portugiesisch.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.

QUADRO europeu comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Asa, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo; Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1983. 182 p (Coleção textos; v. 4).

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

RIBEIRO, Eduardo Rivail. **Ouvir e pensar em Macro-Jê: notas para uma pesquisa**. 2009. Disponível em: <http://www.wado.us/note:ear>. Acesso em: 25 jan. 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1986. 134 p. (Indigenismo).

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Atitude, imaginário, representação e identidade Linguística: aspectos conceituais. CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 16., 2012, p. 362-372. Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF** (CiFEFil). Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/031.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

ROQUE, Lucas *et. al.* **Jogos mundiais dos povos indígenas: Brasil, 2015: o importante é celebrar!**. Brasília: PNUD, 2017. 104 p.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 160 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 476 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

SARTIN, Elisangela Baptista de Godoy. A língua de herança na fronteira Portugal X Espanha. In: CHULATA, Katia de Abreu (org.). **Português como língua de herança**: discursos e percursos. Itália: Pensa MultiMedia, 2015. p. 59-78.

SASSER, Valeria. Português como língua de herança: a experiência do IBEC em São Francisco, CA. In: CHULATA, Katia de Abreu (org.). **Português como língua de herança**: discursos e percursos. Itália: Pensa MultiMedia, 2015. p. 225-230.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006. 280 p.

SEDUC, PA. Consultar escola. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas. Acesso em: 22 fev. 2018.

SEKI, Lucy. EntreviSta. **Revista Linguística**/Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 13, n. 1. jan., p. 11-19, 2017.

SEKI, Lucy. Línguas indígenas no Brasil no limiar do século XXI. **Impulso**, v. 2, n. 27, 2000. Edição sobre os 500 anos do Brasil. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org>. Acesso em: 22 nov. 2011.

SEKI, Lucy. A linguística indígena no Brasil. **DELTA**, v. 15, p. 257-290, 1999. Número Especial. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Cristiane Oliveira da; AMARAL, Luiz Alexandre Mattos; MAIA, Marcus. Palavras - BO em Karajá: como transmutar análises linguísticas formais em material pedagógico. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 11, n. 1, p. 69-85.

SILVA, Maria de Nazaré Moraes da. **A tradição oral no ensino de línguas indígenas**: uma proposta para o povo Parkatêjê. Belém: GAPTA/UFPA, 2014.

SILVA, Maria de Nazaré Moraes da; FERREIRA-SILVA, Marília de Nazaré; SILVA, Walkyria Passos Magno e. Autonomia Parkatêjê para preservar sua língua nativa: Me ikwy tekjê ri. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 809-825, jul./set., 2017.

SILVA-CORVALÁN, C. **Langue contact and change**: Spanish in Los Angeles. Clarendon Press: Oxford, 1994. 255 p.

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**, v. 1, nov., 2006, p. 1-10. Disponível em: <http://www.Revistacontingentia.com>. Acesso em: 24 set. 2011.

STOLL, David. Words can be used in so many ways. In: HVALKOF, Soren; AABY, Peter. (ed.). **Is God an american?**: an anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics. Copenhagen: Paperback, 1981. p. 23-40.

TOKARNIA, Mariana. Quase metade das escolas indígenas não têm material didático específico. **Agência Brasil**, Brasília, DF, p. 1, 27 abr. 2016. Disponível em: [agenciabrasil.ebc.com.br/educação/notícia/2016](http://agenciabrasil.ebc.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcia/2016). Acesso em: 18 set. 2017.

UNESCO. Language vitality and endangerment. Paris, 2003. 25 p. Document adopted by the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

URBAN, Greg. Ritual wailing in ameridian Brasil. **American Antropologist**, v. 90, n. 2, jun., p. 385-400, 1988. Disponível em: <http://jstor.org/stable/677959>. Acesso em: 4 jul, 2018.

VALDÉS, Guadalupe. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? **The modern language journal**, v. 89, n. 3, p. 410-426, Autumn, 2005. Special Issue: Methodology, Epistemology, and Ethics in Instructed SLA Reserarch.

VALDÉS, Guadalupe. Heritage language students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J.K; RANARD, D. A; MCGINNIS, S. (ed.). **Heritage languages in América**: preserving a nationalresource. Washington DC: Delta Systems/Center for Applied Lingusitics, 2001. p. 37-80.

VELHO, Otávio Guilherme. **Frentes de expansão e estrutura agrária**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

VENTURI, Maria Alice. Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua. **Domínios de lingu@gem**, ano 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11395>. Acesso em: 20 set. 2016.

VIEIRA, Padre Antônio. **Sermão do Espírito Santo**. 1627. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000019pdf.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.

WILEY, Terrence. On defining heritage languages and their speakers. In: PEYTON, J.K; RANARD, D. A; MCGINNIS, S. (ed.). **Heritage languages in América**: preserving a nationalresource. Washington DC: Delta Systems/Center for Applied Lingusitics, 2001. p. 29-36.

XAVIER, Rosely Perez. **Metodologia do ensino de inglês**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012. 186 p.

APÊNDICE



MÊ KÔT TO AIHO KAXUWA KA MÊ JARKWA NÃ TO

MÊHAKREKATÊ:

AKUKÀRE
JÕKROWAPEIRE
ORÃKRATARE

PËNPRÃMTI
PÔJARÊTÊTI
XÔNTAPTÍ

ITE MÊ HAKREKATÊ

Wa hopũ mpei mã	3
1 Ite a pupũn	9
2 Maipẽnjõkỳ	25
3 Krowapeire	45
4 Akôtoaihê	63
5 Põhytetet	65
6 Pàn	67
7 Hàk	69
8 Tep	71
9 Xêxêxêre	73
10 Pěmp	75



Wa hopũ mpei mã



🔊 Wa mẽ amji jarkwa kôt to aiho!

🔊 Mẽ ikãmpa nã mẽ kôt wa kakôk

A E H I J K M N O P R T U W X Y
a e h i j k m n o p r t u w x y

🔊 A a



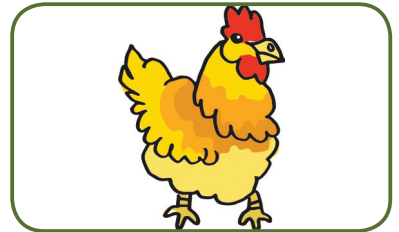
Akrô

🔊 À à



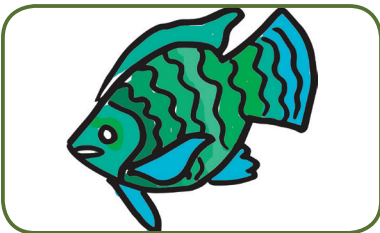
Àkraixĩ

🔊 Ã ã



Ãhãre

🔊 E e



Tep

🔊 Ê ê



Kaxêre

🔊 Ë ë



Kêkêkre

H h [h]



Hire

H h [ʔ]



Āhāre

I i



Irerek

Ī ī



Īkrerexà

J j [j]



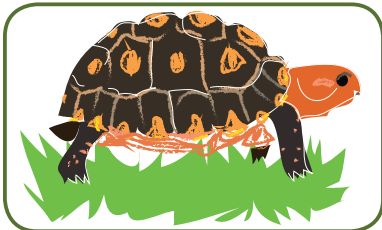
Jôjôtôti

J j [ʒ]



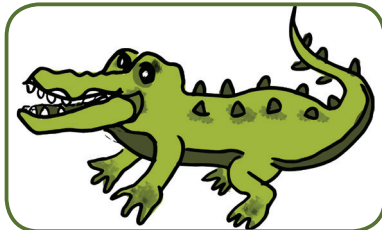
Jôwre

 K k



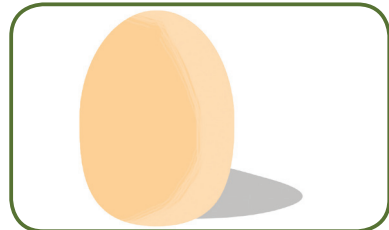
Kaprán

 M m



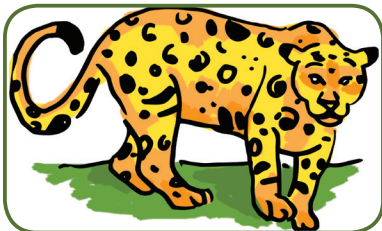
Mĩre

 N n



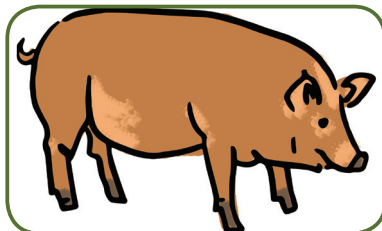
Nkre

 O o



Ropkror

 Ô ô



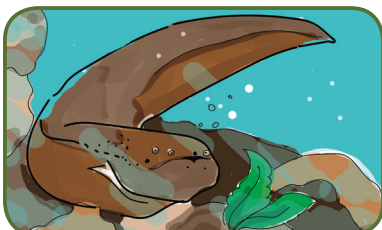
Krôti

 Õ õ



Õmjĩti

 P p



Pỳp

 R r



Ritokti

 T t



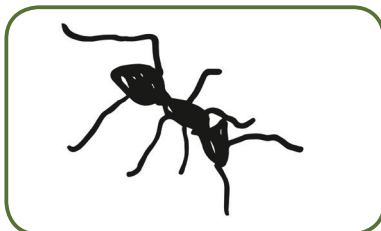
Têre

U u



Krukukti

Ũ ã



Axũn

W w [w]



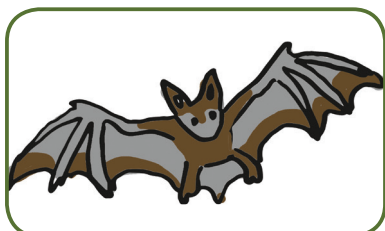
Wapriti

W w [β]



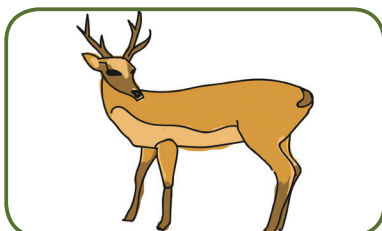
Wewere

X x



Xêpti

Y y



Jaxy

Ỳ ỳ



Akrýtýtixô



Ka ka mũ hõpũ mpei!



H → [h] Hire
 H → [ʔ] Āhāre

J → [j] Jôjôtôti
 J → [ʒ] Jôwre

W → [w] Wapriti
 W → [β] Wewere

1

Xy kãmpa ma nã kôto aiho



Krukukti

Wewere

Kêkêkre

Waprit

Krowa

Mĩre

Ritokti

Ãhãre

2

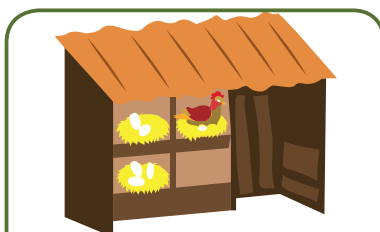
Kãm pa nã kôto



Hàk

() [h]

() [ʔ]



Ãhãrejahêr

() [h]

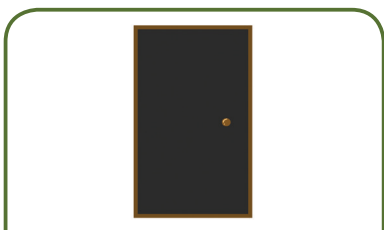
() [ʔ]



Jõrkre

() [j]

() [ʒ]



Ikjêixà

() [j]

() [ʒ]



Wewexôxôkti

() [w]

() [β]



Krowa

() [w]

() [β]

3

Pa wa ikakôk.



() Akrô



() Jôwre



() Kaxêre

() Axũn

() Jaxy

() Nkre

PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS	↔ 🔊
ÃHÃRE	GALO, GALINHA.	
ÃHÃREJAHÊR	GALINHEIRO	
ÀKRAIXĨ	CISMADO, DESCONFIADO.	
AKRÔ	SC CIPÓ; ADV MUITAS VEZES.	
AKRÏTÏTIXÔ	CAJU.	
AXŨN	FORMIGA.	
HÀK	GAVIÃO; SOROROCA; DIARREIRA, CAGANEIRA.	
HIRE	ARANHA.	
IKJÊIXÀ	PORTA; PASSAGEM.	
ĨKREREXÀ	MARACÁ.	
IREREK	SC COLMEIA; ADV MOLE, PASTOSO.	
JAXY	VEADO.	
JÔJÔTÔTI	TUCANO GRANDE.	
JÕRKRE	CASA.	
JÔWRE	TAMAQUARÉ [CALANGUINHO DE DENTRO D'ÁGUA].	
KAPRÀN	JABUTI.	
KAXÊRE	LUA; ESTRELAS.	
KÊKÊKRE	PAPAGAIO.	
KRÔTI	PORCO.	
KROWA	TORA.	
KRUKUKTI	CORUJA GRANDE.	
MĨRE	JACARÉ.	
NKRE	OVO DE GALINHA, JACARÉ, JABUTI, COBRA.	
ÕMJĨTI	ESPINHO.	
PÏP	PORAQUÊ.	
RITOKTI	BEM-TE-VI.	
ROPKROR	ONÇA; CACHORRO.	
TEP	PEIXE.	
TÊRE	LONTRA.	
WAPRITI	GARÇA.	
WEWERE	BORBOLETA.	
WEWEXÔXÔKTI	BORBOLETA GRANDE, AZUL, DO MATO.	
XÊPTI	MORCEGO.	

1

Ite a pupũn



🔊 Mẽ ikãmpa nã mẽ kôt wa kakôk

Jõkrowapeire: Pajà!

Hakrekatê: Pajà!

Ma nã kapia?

Jõkrowapeire: Jõkrowapeire wa.

Jõkrĩ mã Rohõkatêjê wa. Wa ka mũ
ikakôk kôt japak. Wa ka mũ kôt to aiho.

Hakrekatê: Itar apu ikôt hanẽ nã kakôk mpeiti.

Jõkrowapeire: Ate imã to ajĩr to hare!

Hakrekatê: Ite apupũn.



**Ka ka mũ ikãmpa!
Ma ro nã ma hapê. 🔊**

A

Wa mũ mõi mẽ aikre kãm to aiho.



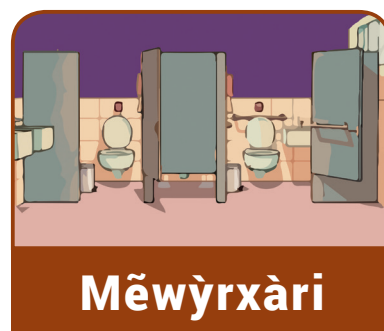
Mẽhamãrkatê



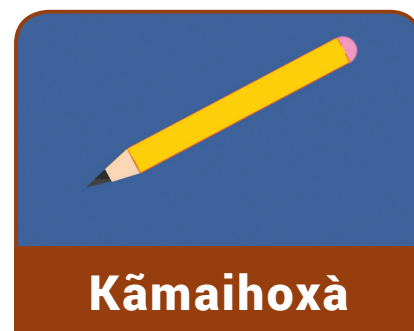
Mẽhakrekatê



Mẽkunĩnã



Japrỳ mã Katêjapure.
 Hixi nã mã Pukuytã.
 Wa mũ to mỗ mẽ kãm to aiho.
 Pa kuka aikrut nã mẽ hakre kê ka mẽ mpa kakôk.

**Mêhakrekatê****Mêkunĩnã****Mêkrĩxàri****Mponõrõxà****Mpakrĩnxà****Kãmtoaihokatê****Tonkrãkatê****Hujarenkatê****Kãmaihoxà****Kãmaihoxà****Kãmaihoxà**



Mě ikwỳ.

Wa awràràr nã mẽ kãm to aiho.

Mpa ronã mẽ kãm to aiho.

Kupě kupia mẽ kãm to aiho.

Mě hakreatê ajà kakôk nã “pàja!”.

Te pe “apě nã!”.



Ka ka mũ hõpũ mpei!



Pàja!



Ite a pupũn!



Kri mẽ ta krĩ!



Wa ka mũ mĩ krihõ nã mã mũ!



Ate imã to ajỹr to hare!

1

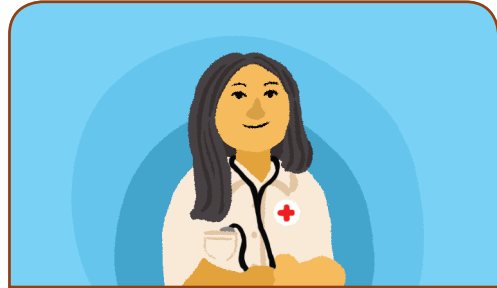
Hõpũ kõt to aiho.







Japryĩ mã Põjarêteti.
Mẽhakrekatê wa.
Ijõkrĩn ri.



Mẽ inã to Rõrmãpõre.
Ite mẽ hamãrkatê wa.
Wa mẽ hõkrĩ kãm Akrãtikatêjê
kãm ipa.



Japryĩ mã Jõkrowapeire.
Wa ite to airẽn prãm nĩre.
Wa mẽ hõkrĩn kãm Parkatêjê
kãm wa pa nẽ.



Mẽ inã to Akukàre.
Ite wa tepjahêrkatê wa.
Krĩ kãm wa ipa Krĩjõhire kãm wa
ipa.



Japryĩ mã Jõpyrkatire.
Ite tokukwỳrekatê wa.
Wa mẽ hõkrĩn kãm
Kaxàtatikatêjê



Japryĩ mã Orãkratare.
Ajakre kãm mpo to apê.
Jõkrĩ kãm mpo to anẽ.
Parkatêjê jõkrĩ kãm apu ipa
pãxãn pitar apu ipa.



Japryĩ mã Katêjapure.
Pa wa aironã mẽ kãm to aiho.
Wa mẽ hõkrĩn kãm Parkatêjê kãm ipa.

2

Jũm akakôk?



- () Hakrekatê
- () Jõkrepôikatê
- () Ikukwỳrkatê
- () Kahêk katê

3

I mã amjijarẽ



 Ate mẽ Krôhôkre pupũn inũare?



Japry mẽ Krôhôkre.
Ry ipiẽn.
Ipiẽn mẽ hapry nã Hàrxàre.
Wa ikra mpy aikrut mẽ ikaxwỳi pyxit.
Ikaxwỳi hixi nã mẽ Aikapàkwàire.
Mõ kôt to aiho Parkatêjê jorkwa kãm.
Wa jôkre kãm mpo to apê.
Itykxàti wa ka to hàr nũare. Apẽ nã.

4

Mẽ akukia ka imã mpo jarẽ. Ima kakô.



- Mã nã Krôhôkre kra ate?

- Mã nã mẽ Krôhôkre kra nã to?

- Jôĩ nã Krôhôkre ikaxwỳi to aiho?

5

Mẽ Krôhôkre mẽ kakôk kre mpo kôt to aiho.





Ka ka mũ hõpũ mpei!



Japryĩ mĩ Krôhôkre.
Ikaxwĩ.
Hixi na mĩ Aikapàkwàire.

**Aikapàkwàire Krôhôkre kaxwĩ.
Aikapàkwàire mpa kaxwĩ mĩ.**



Japryĩ mĩ Hàrxàre.
Ikaxwĩ.
Hixi na mĩ Aikapàkwàire.

**Aikapàkwàire Hàrxàre kaxwĩ.
Aikapàkwàire kaxwĩ mĩ.**



Aikapàkwàire Krôhôkre kaxwĩ mĩ Hàrxàre mẽ
Aikapàkwàire mpa kaxwĩ mĩ

Mpa kaxwĩ mĩ

6

Ka ka mũ ikāmpa.









Ka ka mũ hõpũ mpei!



Airom Katêjõkware kaxwài mã.



Akrojarêre Pôjarêtêti kãmter mã.



I

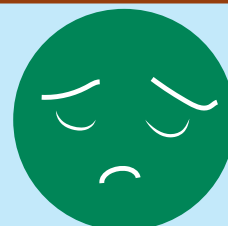
Ja ma kãm amjikritire.



Wa ityi apanẽ



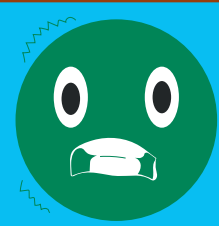
Itykxàti



Imã amjikĩn nuare



Wa mũ jakry



Imã kryti



Ikà kakroti



Ijõto xwati



Imã prãmti



Imã kôrti



Ikakroti



Wa itojarê



Wa inkryk

7

Ja tỳkxôti? Mpo nã na tỳkxôti?



J

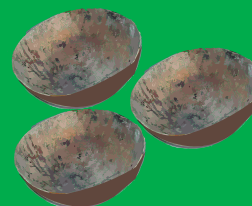
Apràjarẽ



Kai pyxit.



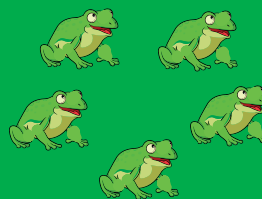
Kõkõnõre aikrut.



Kratore hitô.



Aprýkrã jitôti.
Aprýkrã jarêtêti.



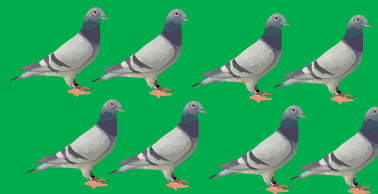
Hôrôprẽmpti jitôti.
Hôrôprẽmpti jarêtêti.

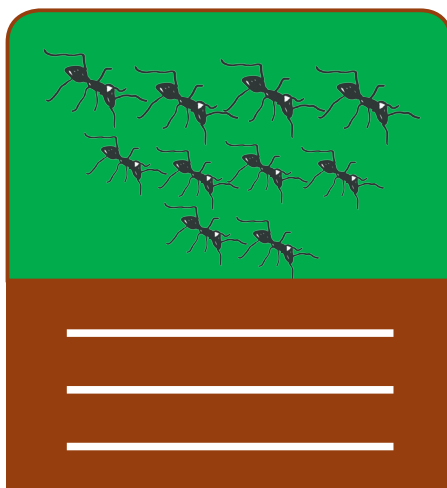
8

Ka ka mũ ikampa! Itajê to aipẽn na kôt to aiho.







[illegible]



Kaprán

Kô pupu.

Arkwa nã kô (hô) pupun.

Mã ja kapránàti ri arkwa nã kô.

Pupu hô arkwa nã kô (hô) pupun.

Arkwa nã kô (hô) pupun.



PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS	↔ 🔊
AHIKAWRÀXÀ	CESTO DE LIXO.	
AIHOPIRXÀ	BORRACHA.	
AIKRUT	DOIS.	
AMJIKIN NUARE	TRISTE.	
AMXÔRE	RATO.	
APENÃ	ATÉ AMANHÃ; DIA SEGUINTE.	
APRÀJARÊ	NUMERAIS	
APRÛKRÃ	PETECA DE PALHA.	
HITÔ	TRÊS (NUMERAL).	
HÔRÔPRĚMPTI	SAPO.	
HUJARENKATÊ	LIVRO.	
IKAKŌK	FALAR.	
IKRARI	FILHO(A).	
IMÃKRYTI	FRIO.	
IMÃPRĚMTI	FOME.	
IPIĚN	MARIDO.	
ITOJARÊT NĚRE	PRESSA.	
ITÛ APANĚ	ESTAR BEM.	
ITYKXÀTI	CANSADO.	
JAKRY	ALEGRE.	
JAKRYXÀ	VENTILADOR.	
JARÊTÊTI	VÁRIOS (MAIS DE TRÊS).	
JITÔTI	VÁRIOS (MAIS DE TRÊS).	
JŌKRE MÃ	DONA DE CASA.	
JŌKREPŌIKATÊ	CANTOR.	
JŌTOXWATI	SONO.	
KAHÊK KATÊ	ENFERMEIRO; MÉDICO.	
KAI	CESTO COM ALÇA.	
KÀKAKROTI	DOENTE.	
KAKROTI	CALOR.	
KÃMAIHOXÀ	CADERNO; CANETA; LÁPIS.	
KÃM MPO KAWRÀXÀ	MOCHILA.	
KÃMTAIHO	ESCREVER.	

PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS	↔ 🔊
KÃMTAIHOKATÊ	GIZ.	
KÃMTOAIHOKATÊMÃ	BIBLIOTECA.	
KAPRÊK	LÁPIS DE COR.	
KAXWÀI	FILHO(A).	
KÕKÕNÕRE	CABAÇA.	
KRATARE	CUIA FEITA DE CABAÇA.	
KRĨN	ALDEIA.	
KRUWA	FLECHA.	
MÊHAKREKATÊ	PROFESSOR.	
MÊHAMÃRKATÊ	DIRETOR; VIGILANTE.	
MÊKÃMTOAIHO	ESCOLA.	
MÊKAPÔNKAÊ	SERVENTE.	
MÊKÔTKÃMPARKATÊ	SALA DE INFORMÁTICA.	
MÊKRĨXÀRI	CARTEIRAS.	
MÊKUNĨNÃ	ALUNOS.	
MPOKRĨXÀ	CADEIRA.	
MPONÕRÕXÀ	MESA.	
NKRÿK	ZANGADO.	
PÊRXÀRE	ABANO.	
PYPXO	BANANA.	
PYXITRE	UM (NUMERAL).	
TAIHOKATÊ	SALA DE AULA.	
TAIHOXÀ	SECRETARIA.	
TAIRĒNPRAM NĪRE	CAÇADOR.	
TEPJAHÊRKATÊ	PESCADOR.	
TOKUKWÿRKATÊ	MOTORISTA.	
TO MPO JUWAHIXÀ	RÉGUA.	
TONKRÃKATÊ	APAGADOR	
TUTUTI	POMBO.	
WÿRXÀ	BANHEIRO.	

2

Maipējōkỳ



Ka ka mũ ikāmpa!
Ma ro nã ma hapê. 

1

Ate ikāmpa mẽ kôt to aiho. Mẽ prêkre kukia kê ma jakre. 

Parkatêjê kruwa to hàr kuprõ. Ma kumẽ põxõt japĩ.
Mẽ amjijakop mẽ kõt to aiho.



Kê ka mẽ kurẽ krowapeire.

Kê ka mẽ kuwêxêkijê.

Kêka mẽ krã pra.

Kêka mẽ põxõt japĩ.

Tohàr.

m a k j t n p k a k y m u t o h à r y ã j a p ã p
p n r y x h j e i w j t o k t x w m y õ h v e ê ã
u w m ã k ê k a m ã k r ã p r a j ê m a k r u n v
v õ ã k h i y u t j k e p m n v w ã ã ã h k a i ô
m a x k r t a i h u k ê k a m ã p õ x ô t j a p ã
w y r n k ê v ã r à o u t j i t k r w m v õ j a n
t ê t k ê k a m ã k u r ã k r o w a p e i r e k x
n ã i u m ã n ã v ô v à p e t e k o n h u c r i a
p ã e h a r õ h ô k a t ê j ê p y p a x ã n m t r
j a k r e t ã m r k ê k a m ã k u w ê x ê k i j ê



Mpa ro ã mẽ mpa kakôk.

Ku ka mpa ro ã mẽ kãm to aiho.

Ku ka mẽ krowa rên mẽ to têt.

Kê ka mẽ tũmre mẽ kê ã mẽ mpa mpo jarẽ.

A

Wa ka ma mǎ amji nǎ mpo jakre.



ikrǎ

ikĩ

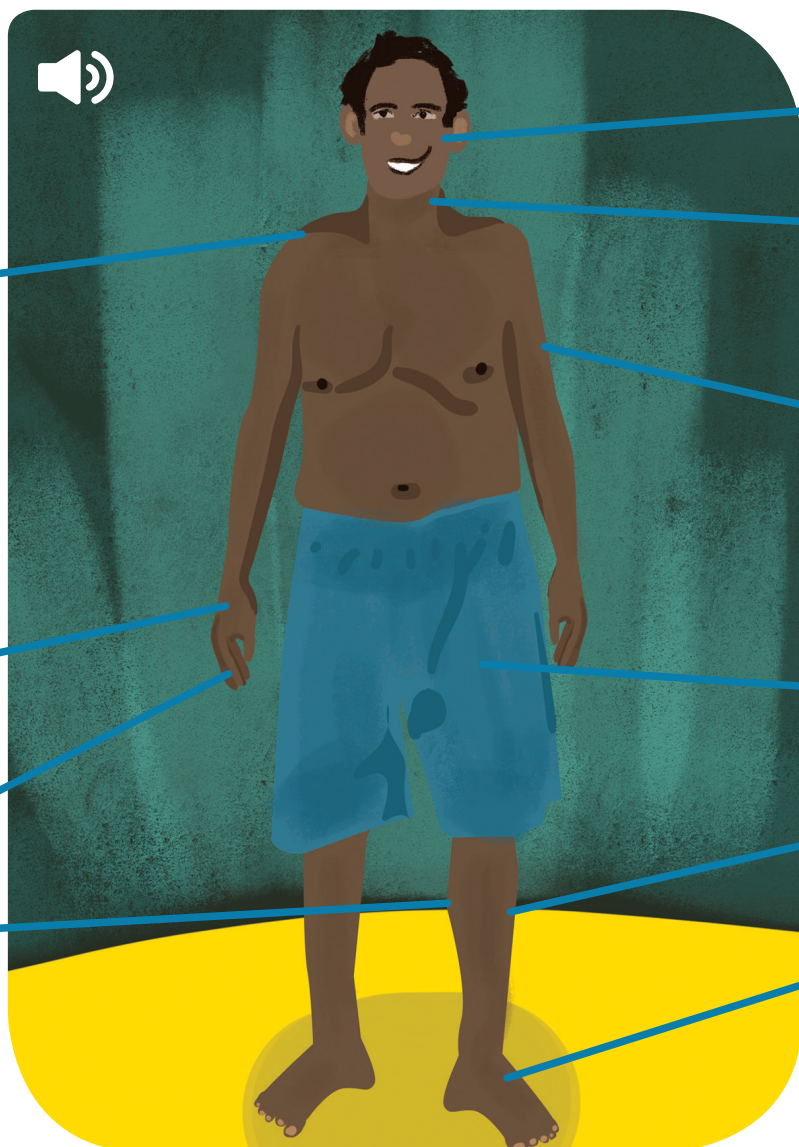
ito

hapak

ikrýt

ixwa

jarkwa



ikrǎ

jõkre

ijikre

ipa

jõkra

ikjê

jõhỳ

ite

itejĩ

ipar

🔊 **Ka ka mũ ikâmpa!**



Apenã ka mũ awỳr to mỗ ku ka to hàr.

Ite jaxy pupũ mã ma xà wa ite wỳr to hàr wỳr hãm xwỳ.

Wa ite to jaxy kapêr nã mũ mỗn hapu hapê nã ite ipyr ta ipỳp kêr nã pàr te itok ate ipỳp.

- Kêti! Amnẽ tẽ nẽ ipupũ nare ipỳp nã ite kwĩn!

Kêti mã wa pa amji te akia mã iwỳr hàr nã omjĩti kãm àhuk mã tẽ pàr jahêr.

Wa ipỳp nã wa apte mẽ kãm amji ta ki ma mỗ ma kukrer. Hàkurê nĩre.



Ka ka mũ hõpũ mpei!



Ite amji krã ka kwĩn.



Ite jõkuwê to taimã.



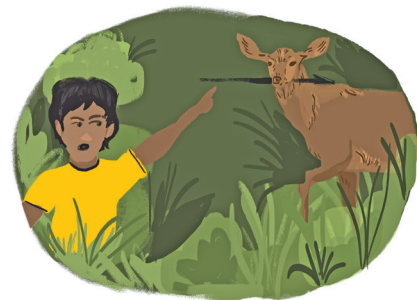
Pẽnprãmti te pàr kãm omjĩti te ahêr.



Pàr xàti.



Ate jaxy kãm jarkwa kãm kruwa to hàr.



Ite jarkwa kãm haxwry.



Jõ rop.



Hõ rop teixar.

E

Palmas.



Ma kunĩn mẽ kuprõ ku ma kru mẽ jarêtêti nẽ amnẽ ma ku krê.
 Wa ma amjikĩn kaxuwa wa mẽ kuprõ.
 Ku ka ma aipẽn jakẽn ma hakrer mpeiti.
 Ite maipẽn ta amji ka amxêr nã mẽ mrã.



**Mẽ to aipẽn to
krã hĩ ku**



**Kêka mẽ kurẽ
krowapeire**



**Kêka mẽ
kuwêxêkijê**



**Kêka mẽ krã
pra**



**Kêka mẽ pàrkre
to aipẽn krã hĩ ku**



**Kêka mẽ
põxõt japĩ**



Tohàr



**Ïprarkatê mã
tẽn kato**

4

Wa kukia ka imã mpo jarẽ. Imã kakôk



Mã na krĩ te re nã kuprõ kuka mẽ mpa rõ nã mpa prõt nã ma kru?

Jũm jê mũ prõt itar?

Ja mũ ate hõpũ?

() Mũ ite hõpũ. Mpo jê katê hõpũ? _____

Ja mũ ate hõpũ?

() Ite hõpũ inũare .

Mpo nã? _____

5

Ma kumẽ mpa ro nã mpo nã aipẽn kre rôtu



“Ma aipẽn nã kuprõ mpo nã arẽn kaxuwa.”

Ka pia mũ imã ajỹr kaka? Mpo nã pĩn?



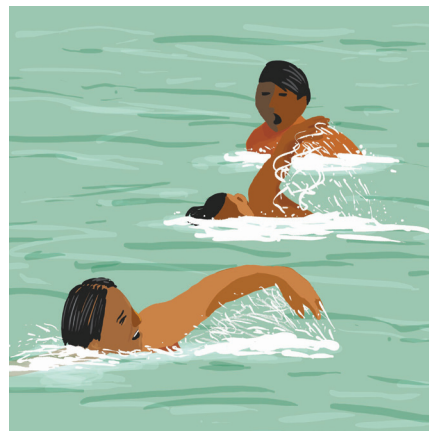
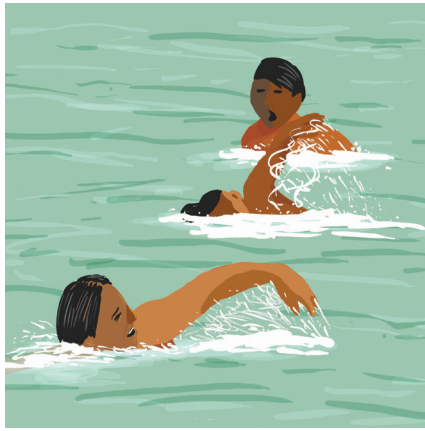
Ma ku mẽ mpa rĩnti kuprĩ mẽ kyi tẽkjẽ.

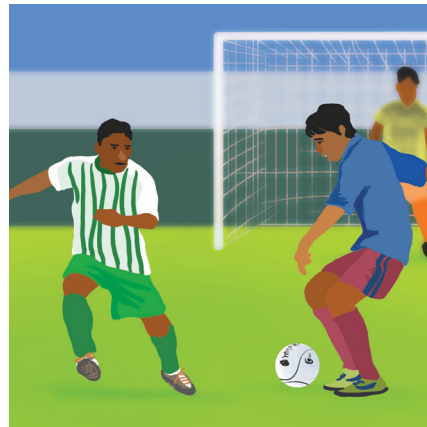
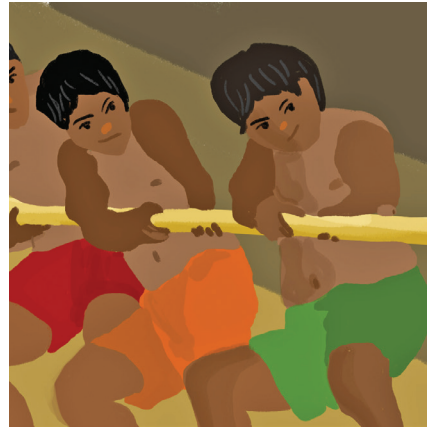
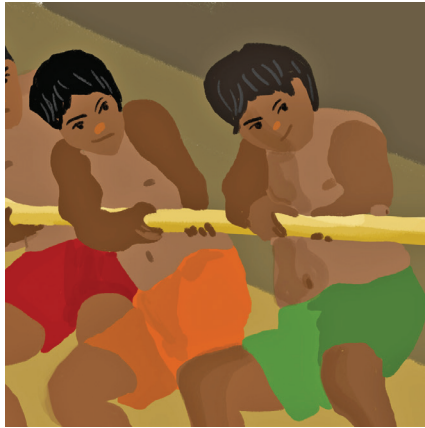
Pàrpoti to kurẽ te arêti ku ma to mpar kato.

Ka ka kar hapà nã ta to tĩn hapar ma hõ.

Ka ka kar kyi mpei kài kruwa to hàr.



**Ijukapi kêtêre wa ka kurēn hōpū mpei.**







Kãm pa nã mẽ kôt akakôk

Pojarêti: Ituwamêti, jũm nã kapia mũ mỗ?

Ode: Wa mũ inxê wỳr mỗ.

Pojarêti: Xy, ka jakrỳ ma ka mũ mỗ nã mẽ amkroti.

Ode: Wa mũ mỗn kaxàt kuhôn.

Pojarêti: Mpo kapia te ipyr, ituwamêti?

Ode: Krerôre wa ite ipyr.

Pojarêti: Jũm nã Kupějapure wa mũ mỗ?

Ode: Mũ itãn mỗ.

Pojarêti: Apà nã mã imã to kwar jõmrõ wa kukrê.



8

Katàt kãm harẽ arê.



Jũm nã na Ode: wa mũ mỗ?

- () Mũ airên mã mỗ.
- () Mũ mỗn xi pupũ.
- () Mũ kô wỳr mỗ.

Mpo nã Odete ite ipyr?

- () Krerôre ri te ipyr.
- () Amrĩ are.
- () Jàt ri te ipyr.

Pojarêtêti kãm prãmti?

- () Pojarêtêti mã prãmti kê ka tep hô.
- () Pojarêtêti prãmti kê ka pàrxôhy jũm xar.
- () Pojarêtêti to prãm kwỳr tuwàn to hõmrõ.

9

Mpo wỳr kapia.

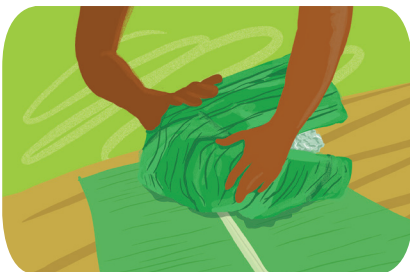


Wa pê mẽ itỳia mẽ iprõt?

Jũm ma pia pỳpỳpkrã kre?

Mpo kupia mẽ kukrẽ?

Ma kupia mẽ krowa taihê?



_____?
- Rõ hỳ kupu kuka mẽ kukrẽ.



_____?
- Jũm ita kre.



_____?
- Wa pê mẽ itỳià um mẽ iprõt Parkrekati kôt.



Jarà a hĩmpei mẽ tũmre kãmpa na mẽ kôt to aiho? Mẽ tũmre kãmpa nã mẽ kôt mpo nã to kôt a nẽ mpei. Mẽ tũmre kãmpa nã mẽ kôt to aiho. Mã ku mẽ mpa ronã kôt to aiho nã mẽ kãmpa. 

40



Yaxy

Tar wa mẽ týt, kôt wa kwỳ .

Mã jaxytire, jaxytiri, ta ri .

Tari wa mẽ týt, kôt wa kwỳ



PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS	↔ 🔊
AIROM	MATA.	
AJÿR	REFLETIR.	
AKRU	BRINCAR.	
AMJIJAKOP	PENSAR; REFLETIR.	
AMJIJAKRE	MOSTRAR-SE; APRESENTAR O QUE SABE.	
AMJIJAKRY	ALEGRAR-SE.	
AMJIKÔT	JUNTOS.	
AMNÊ	DE LÁ PARA CÁ.	
APÊ	DIA SEGUINTE.	
APENÃ	AMANHÃ.	
APRÿKRÃ	PETECA DE PALHA DE MILHO.	
HAPAK	MINHA ORELHA.	
HAR	FRENTE.	
HAXWYR	FLECHAR BICHO PEQUENO.	
HIPÿP	CAIR.	
HITÔ	TRÊS (NUMERAL).	
HÖPŨ	VER; OLHAR.	
IJIKRE	MEU OMBRO.	
IKÏ	MEU CABELO.	
IKJÊ	MINHA COXA.	
IKRÃ	MINHA CABEÇA.	
IKRÿT	MEU NARIZ.	
IPA	MEU BRAÇO.	
IPAR	MEU PÉ.	
ÏPRARKATÊ	CORREDOR DE TORA.	
ITAR	SEM RUMO.	
ITAR	AQUI.	
ITE	MINHA PERNA.	
ITEJÏ	BATATA DA MINHA PERNA.	
ITO	MEU OLHO.	
IXWA	MEU DENTE.	
JAHÊ	RAIZ.	
JAKRE	MOSTRAR ENSINAR.	

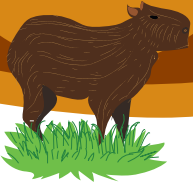
PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS	↔ 🔊
JAPĨN	JOGAR PARA O ALTO.	
JARĒN	DIZER; CONTAR HISTÓRIA.	
JARKWA	MINHA BOCA.	
JAXY	VEADO.	
JÊ	POVO.	
JŌHỠ	MEU DEDO.	
JŌKRA	MINHA MÃO.	
JŌKRE	MEU PESCOÇO.	
JŌPŪN	VER	
JŪNĀ	PARA ONDE?	
JŪM	QUEM?	
JỸR	SENTAR.	
KÀI	RIBANCEIRA.	
KAKŌK	FALAR.	
KATOR	CHEGAR.	
KAXUWA	FINALIDADE.	
KĨ	CABELO.	
KŌKŌIRE	MACACO.	
KRĀ PRA	NATAÇÃO.	
KRE	DANÇAR; PLANTAR.	
KRĒR	COMER.	
KRĨ	ALDEIA.	
KROWAPEIRE	CORRIDA DE TORA.	
KUPRŌ	REUNIR; JUNTAR.	
KUPU	BERARUBU.	
KURĒ	JOGAR TORA NO CHÃO.	
KUWÊ	ARCO.	
KUWÊXÊKIJÊ	CABO DE FORÇA.	
KWĨN	QUEBRAR.	
MA AIPĒN TO KRĀ HIKRU	ARREMESSO DE LANÇA.	
MAIPĒN	REUNIDOS; JUNTOS.	
MAIPĒNJŌKỠ	JOGO DE FLECHA.	
MPO	NÓS.	

PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS	↔ 🔊
NÕ KĂM	ONTEM.	
OMJĬTI	ESPINHO.	
PÀRKREKATI	ÔNIBUS.	
PÀRKRE TAIPĚN KRĂ	CANOAGEM	
PÕHYTETET	FESTA DO MILHO VERDE.	
PÕXÔT	BOLA; FUTEBOL.	
PRÊKÊRE	VELHO.	
PYKA	TERRA; CHÃO.	
PÿPÿPKRĂ	BANANEIRA.	
PYTIT	UM (NUMERAL).	
ROP	CACHORRO.	
TAIMĂ	ONDE.	
TÊK	FLECHA.	
TEKJÊ	PERTENCE.	
TĚ NA	RÁPIDO.	
TO AIHÊ	CORRER APOSTANDO.	
TO AIHO	ESCREVER.	
TOHÀR	JOGAR ARCO E FLECHA.	
WA ÀWRÿMĂ	LONGE.	
WÿR	META.	
XA	FAZER.	

MA KUNĬNĬNĂ MĚ HÕPŨ MĚ KÔT WA KAKÔK

3

Krowapeire



**Ka ka mũ ikãmpa!
Ma ro nã ma hapê. **

1

Ite ma mã to hakre ka mẽ to krowa jitep. Krowa kôt
taiho to ahêr nã to aixê. 



Ka ka mũ hõpũ mpei!



Ate imã hakre mpeiri. Ma kumẽ mpa ro nã mpo nã to kapi to mõi. Ma kumẽ to aikapõ. Ma ka mẽ tũmre kõt aprõt kê ka ma mã mpo jakre ka ka mẽ kõt to aihõ mẽ to karõ kry. Mẽ akà nã to karõ kràn kêry amnẽ mẽ prõt ka mẽ kãm hakre.

A

Wa jakre ka to kupu mpei ti.



Wa ka mẽ kur jarên mẽ nã kukên mpo kãm to kupu.

Hã na nĩre.

Wa mẽ nã kwỳr tẽ mẽ pàn kruture jikẽn mẽ kãm to kupu.

Tem pỳp kaxwỳr nã.

Tem to jaxy kurãn nã.

Tem to kra mẽ, kruwa mẽ.

Tem to kurãn mẽ prãm.

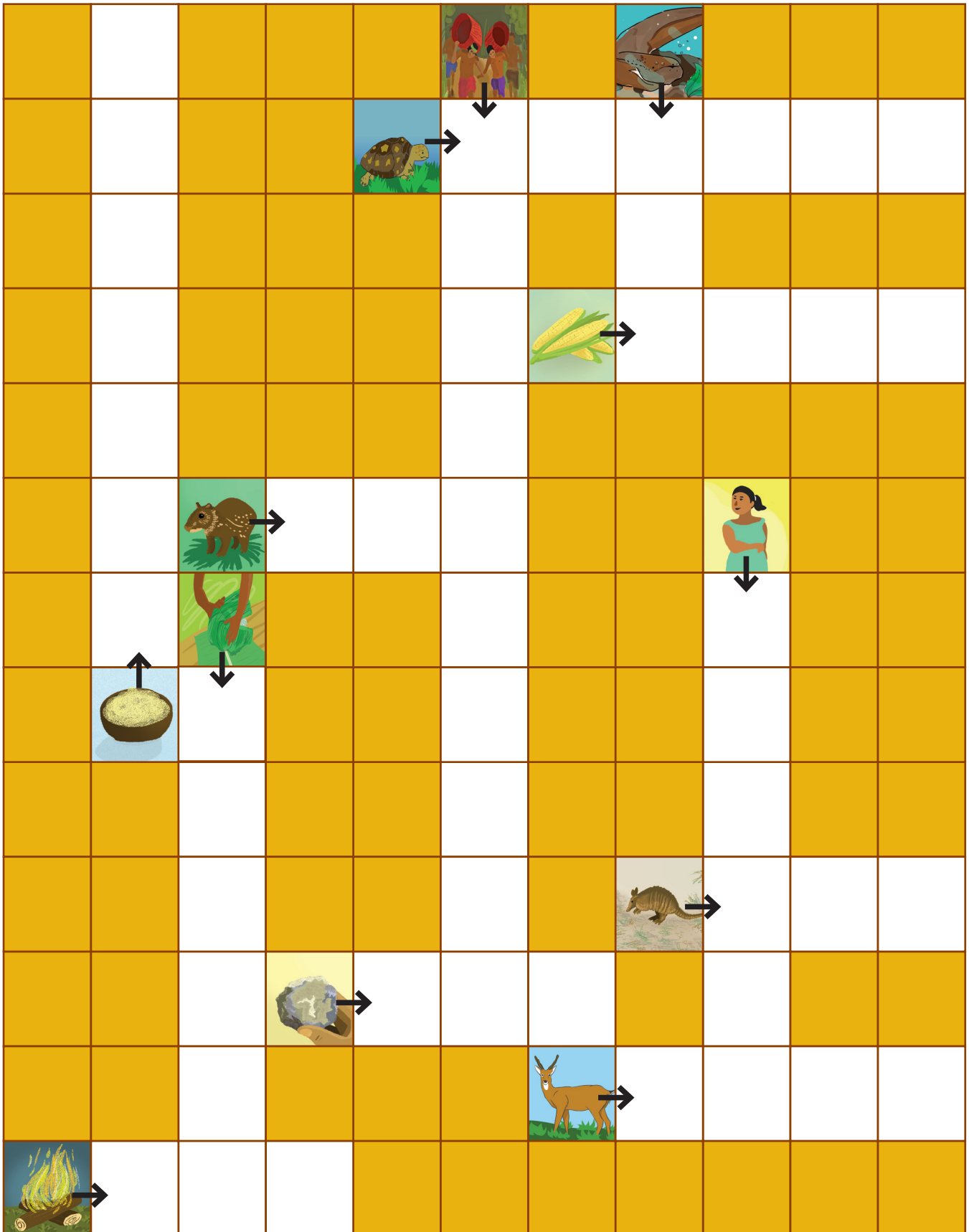
Tem pỳp kaxwỳr wa item.

Tem to kupu.



Ate ikāmpar mē kôt to aiho. Mē prêkêre kukia kê ma jakre.

[illegible]



4

Wa kukia ka imã mpo jarẽ. Imã kakôk.



Mpo mã pia mẽ tajê kuku?

() Mũ ite hõpũ.

() Ite hõpũ inũare.



Mpo mã pia mã hãn? Mpo nã pĩn ata mra mã hãn?

!

Ka ka mũ hõpũ mpei!



Wa mẽ to kãm pa nã ja itajê ja mãhãn. Mẽ prêkêre kôt kê ka ma mã mpo nã jakre. Mpa ro nã mpo to kuprõ mẽ to kato.

E

Ma ku ma ikwỳ mē mpa jō pyka.



Parkatêjê rỳ krĩ kwỳ pupũ.

Wa ka ma amji hapê.

Kê ka mē nã amji mǎ pa japê.

Aite kupẽ mpo nã to na amjĩ to mpei.

Aite mǎ to kininĩre aite mǎ mpa tekjê.

Mpa krer nã ma amji kĩn nã mpa hitỳi nã mpa mǎ kĩn.

Ku ka ikwỳ mpa jō pyka kam manẽ.

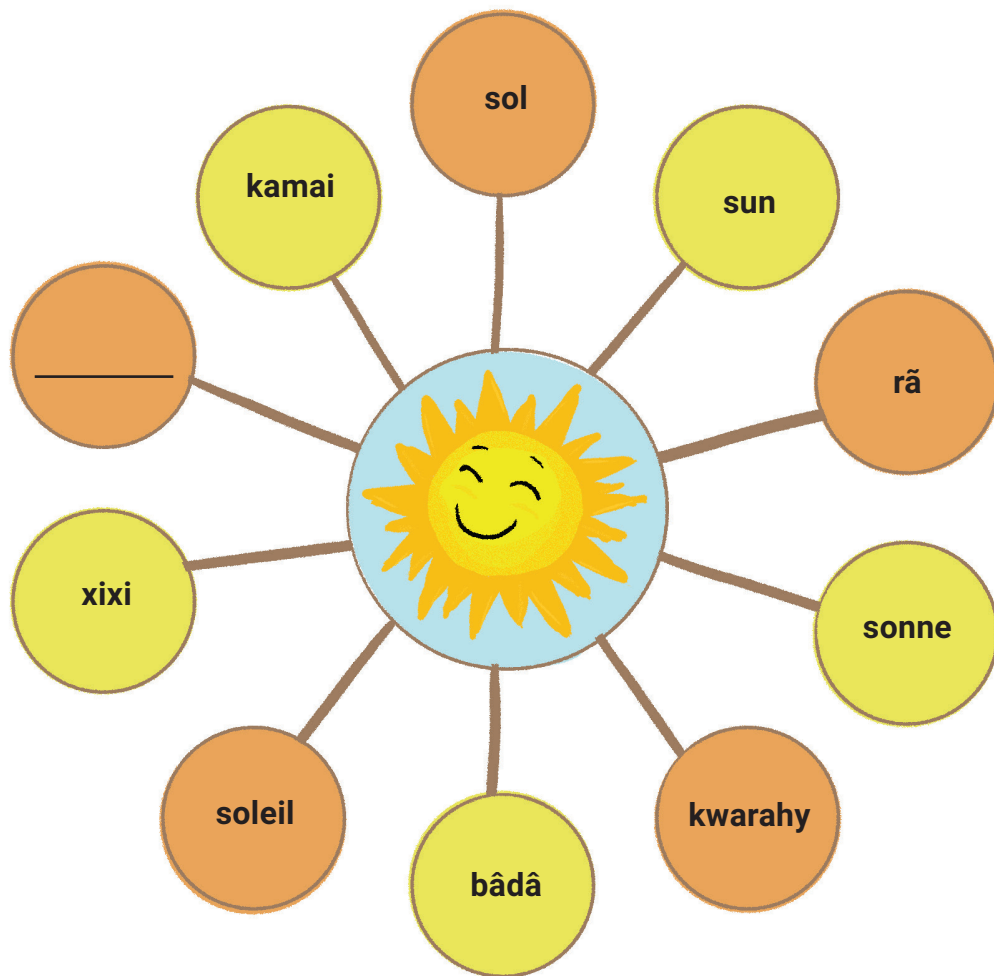
Ku ka ma ikwỳ nã pa jōpyka mǎ.

5

Wa kukia. Kê ka imǎ amjijarẽ.



Kupẽ mē jō mpo japê na kôt taiho amji kaprẽp.



“Aite mã to kunĩnĩre nã to mpa tekjê aite mã”.

Kapia mũ imã ka ka? Mpo nã?

H

Mẽ kuprõ katê.



7

Rỳ ite hõpũ mpei na harẽ wa harẽ to mõi.



Mũ mõi aite mẽ kupẽ ma kakôk.

Mũ Parkatêjê mũ mẽ wỳr to ku kôr ku mã kakôk.

Mũ ma kukrẽn mẽ kupẽ ma kakôk kôt a nẽ mẽ kupẽ hõkrĩ to ma.

Mũ mã kukrẽn mẽ kupẽ ma kakôk kê mẽ to mpei te kôt a nẽ mẽ tỳk pa.

Ku mẽ kuprõn mẽ ita ma mpa kakôk mẽ mpa to mpei te nẽ mpa jakre mpei to mẽ kôt mpa kakôk.

8

Ma kumẽ mpa ro nã mpo nã aipẽn kre rôtu.



Ku ka mẽ me kãm to aiho mũ to mpei kaxwua?

I

Apiri arên arê mpei to mō kām par mpei.



Mpa kuninã ma aipên mã mpa kakôk to mpa krĩ.

Mpa kuninã ma aipên mã ikakôk nã mẽ mpo jarê to krĩ
ma aipên mpo jarê.

Wa kupê nã ikakôk nũare.

Mẽ jarkwa nã ikakôk

Ka ka mũ ikãmpa!

Ma ro nã ma hapê.



9

Wa ate imã harên. Ita mã mẽ prêkêre jarkwa jarên. Wa amã
prêkêre jarkwa jarên. Wa ite amã mẽ prêkêre jarkwa jarên.
Wa mã jarkwa kôt to aiho.

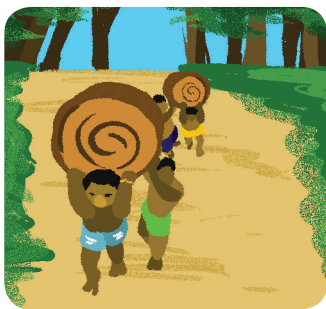




Ka ka mũ hõpũ mpei!



Kormã wa ka mu mõi.



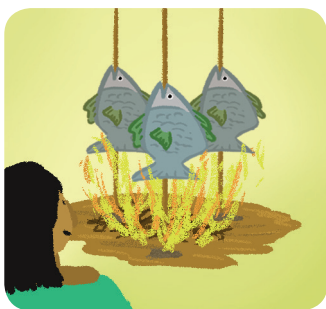
Wa mũ krowa to aihê.



Rỳ ite to pe.



Jõkratare kê ka kormã
nã tep ka.



Kormã apu nã kupô kormã.
Jõkratare apu nã tep pô.



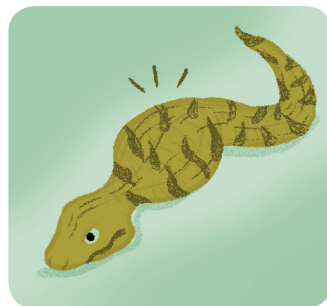
Rỳ ite to pe.



Kahã amxôre juwahĩn
kukrêr.



Kahã te amxôre krêr.



Kahã te amxôre
juwahĩn te krêr.



Mêkrare mũ mõi mõi
kô kãm xwa.



Mêkrare amẽ kô kãm
xwa ajakrỳ kãm japi.



Rỳ mẽ wỳr nã mũ
mẽ pra.

10

Kôt to aiho.



wỳr mỗ

kài kãm jỹ

xàn

Mpo wỳr

Mũ mẽ

krěr

Imã

japê ku ka

- a) _____ kruwa.
 e) _____ krowa to aihê.
 h) Mũ amã tôn _____?
 i) Mpo _____ majrẽn?
 j) Rop prupruire _____.
 k) Hækati te kukẽn _____.
 m) Hækati pri nã kukẽn _____.
 n) _____ ka pia mũ tẽ?

11

Kãm to aiho.











a) Wa pê mẽ jörkwa mẽ kô to aiho.

e) Mpa ro nã apte mẽ kôr.

h) Kê ka krowa jitēm nã kukrã apà.

i) Ikrã hixàti.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



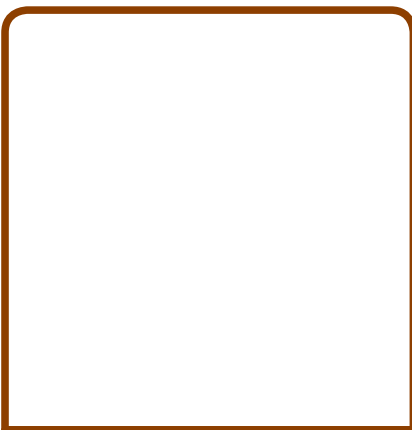
Ka ka mũ ikãmpa!
Ma ro nã ma hapê. 🗣️



Mẽ ikwỳ airõm kõt mẽ hỳ.



Mẽ ikwỳ kupẽ kõt amjĩ to.



Mẽ ikwỳ...



Kukryt

Õhê, õhê.

Õhê, õhê kukrytyre, kukrytyre pari popo kôt tẽn.

Kar tem ikutêp hurytyre jahê, He, ohê ohê.

Hõhê hõhê, õhê, hõhê.

Kukrytyti re, kukrytyti re pari popo kôt tẽn.

Kar tem ikutêp hurytyre jahê õhê õhê.



PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS	↔ 🔊
AHÊR	PARECE; CERCADO.	
AIHĨ	AMBOS.	
AIPĒN	JUNTOS; AO MESMO TEMPO.	
AIRĒN	MATO.	
AITE	SOZINHO; SEPARADAMENTE.	
AIXÊ	FAZER CÍRCULOS; RODAR.	
AMJIJARĒ	COMPROMETER-SE.	
AMXÔRE	RATO.	
ANĒ	TAMBÉM.	
APÀ	COMER.	
APIRI	DE NOVO.	
HÀKATI	JIBOIA.	
HAKRE	MOSTRAR; ENSINAR.	
HITÿJ	FORTE.	
HY	ANDAR EM GRUPO NO MATO.	
IKWÿ	PARENTE; MEMBRO DO GRUPO.	
JARKWA	BOCA.	
JITEP	CORTAR ÁRVORE.	
JUWAHĨN	PEGAR COM A MÃO.	
KÃMPAR	LEMBRAR; ESCUTAR.	
KAPI	EXPERIMENTAR; ESCOLHER.	
KARŌ	ESPÍRITO; IMAGEM; FOTOGRAFIA.	
KAXUWA	PARA.	
KAXWÿR	FURAR.	
KIA	FOGO.	
KORMÃ	AINDA NÃO.	
KRA	PACA.	
KRĒR	COMER.	
KRĪR	GRANDE QUANTIDADE.	
KRUTURE	FILHOTE DE BICHO DE RABO.	
KUKIA	PROCURAR.	
KUPÔ	LIMPAR.	
KURĒN	JOGAR TORA NO CHÃO.	

PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS	↔ 🔊
KWÿR	PEGAR.	
KWÿRXOM	FARINHA.	
MÊKRARE	CRIANÇADA.	
MÊNTIA	MULHER.	
MÕN	DEPRESSA.	
PÀN	ARARA.	
POPO	BATER COM O PÉ.	
PRA	PASSEAR.	
PUPRÕ	REUNIR; JUNTAR.	
ROPUPUIRE	GATO.	
Rÿ	JÁ.	
TEM	ELES; ELAS.	
TÔN	TATU.	
TÛMRE	VELHO; ANCIÃO.	

4

Akôtoaihê



MA KUN IN NÀ MỀ HỖ PỦ MỀ KÔT WA KAK ÔK

5

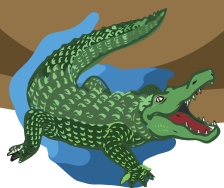
Põhytetet



MA KUN IN NA ME HỎỦ MỄ KÔT WA KAKÔK

6

Pàn



PARKATÊJÊ

PORTUGUÊS



MA KUNIN NÂ MÊ **HÔPÛ MÊ KÔT WA KAKÔK**

7

Hàk



MA KUNINNA ME HOPP ME KOT WA KAKOK

8

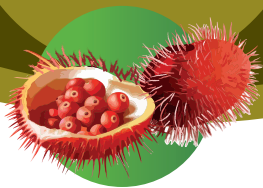
Tep



MA KUN IN NA ME HOPP ME KOT WA KAKOK

9

Xêxêxêre



PARKATÊJÊ

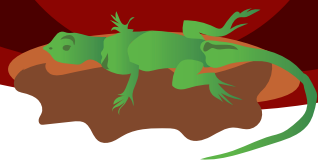
PORTUGUÊS



MA KUNIN NÂ MÊ **HÔPÛ MÊ KÔT WA KAKÔK**

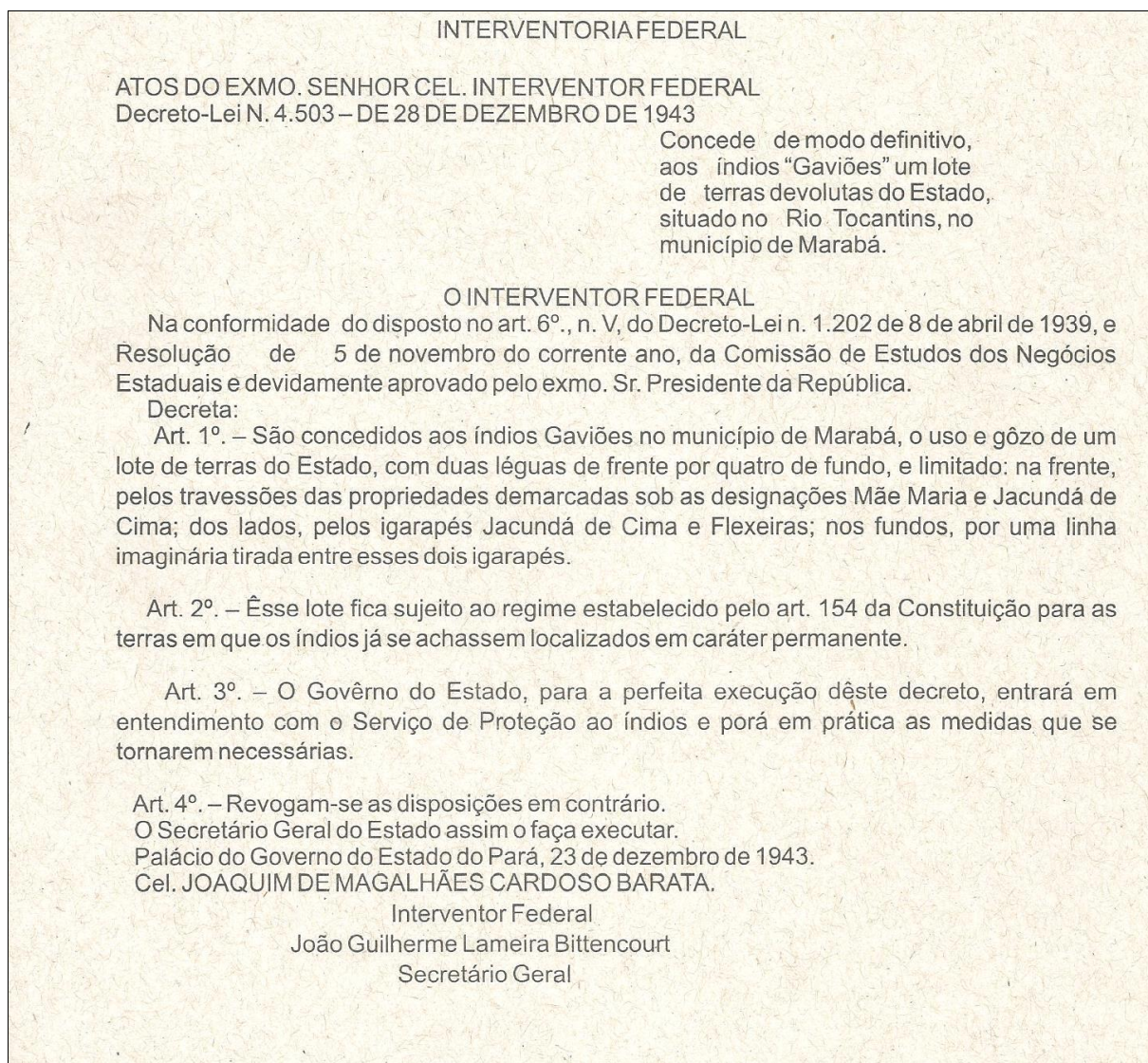
10

Pěmp



MA KUNIN NÀ MỀ HỒ PỬ MỀ KÔT WA KAKÔK

ANEXOS

ANEXO A - Cópia do Decreto que concedeu a Gleba Mãe Maria ao povo Gavião.

Fonte: Araújo (2012, p. 77).

ANEXO B - Questionário aplicado para a implantação da Escola Parkatêjê

1

DISCUSSÃO PARA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE 5A. A 8A. SÉRIES,
DENTRO DO PROGRAMA PARKAT"J".

3o Encontro: 4 e 5 de novembro de 1989.

Coordenadoras: Leopoldina Araújo/ Iara Ferraz.

No segundo Encontro, houvera Reunião no pátio, da antropóloga e da lingüista com os pretendentes a alunos da futura Escola de 5a. a 8a. Séries. Neste, pediu-se aos alunos que dessem por escrito sua resposta.

PONTOS PARA SEREM DISCUTIDOS COM A RAPAZIADA DA COMUNIDADE PARKATÊJÊ E COM OS MAIS VELHOS TAMBÉM.

1. Para que serve estudar?
2. Quando o pessoal antigo vivia no mato tinha um tipo de estudo?
3. Por que é importante ter Escola na comunidade?
4. Como vocês querem que seja a Escola daqui para a frente?
5. Quais os assuntos que vocês acham importante estudar?
6. É importante estudar a língua indígena na Escola?
7. Qual a língua que vocês preferem aprender primeiro na Escola:
português ou o gavião?
8. Aqui na Comunidade, quais as pessoas vocês acham que sabem direitinho a língua? E quem entende um pouco?
9. Você acha importante contar as histórias dos antigos na Escola?
10. Como você pode fazer pra conhecer melhor as histórias antigas?
11. Quais são as pessoas que você acha que sabem as histórias antigas?
12. Para que servem os números?
13. Para que serve matemática, aqui na comunidade?
14. O assunto da saúde é importante estudar? Por que?
15. Que objetos tradicionais as crianças e os jovens podem aprender a fazer na Escola?

Fonte: Projeto... (1989).

ANEXO C - Termo de autorização para realização de pesquisa



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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, AKROIARERE P. TOPRÂMRE, cacique do povo indígena Parkatêjê, **autorizo** a Sra. Maria de Nazaré M. da Silva, RG n. 2106131, aluna do curso de Doutorado em Linguística da Universidade Federal do Pará, matrícula n. 201505880011, orientanda da Profa. Dra. Marília Ferreira, a realizar pesquisa na Aldeia Parkatêjê, bem como a fazer uso de informações, filmagens, gravações e fotografias em sua pesquisa de doutorado, e em publicações posteriores. Ressalto, todavia, que o material coletado pela referida senhora e o resultado de sua pesquisa deverão ser entregues à Comunidade Parkatêjê.

Aldeia Parkatêjê, 17 de Setembro de 2017.

Akroiarere P. Topramre

ANEXO D - *Pyt me Kaxêr* ‘O Sol e a Lua’

Episódio I: Por que a lua tem manchas?

Dizem que o Sol e a Lua eram companheiros e moravam juntos, às proximidades de um pequeno igarapé. Em uma de suas saídas para caçar, mataram duas capivaras. O Sol ficou com a mais gorda e ofereceu à Lua a mais magra. A Lua ficou com inveja do Sol e disse que queria a gorda. E continuou teimando enquanto cozinhavam. O Sol zangou-se com a insistência da Lua e, em um momento de tensão, queimou-a, jogando banha quente em sua virilha.

Comentário: As manchas brancas que aparecem na lua são as marcas resultantes dessa queimadura.

Episódio II: Por que o rio Tocantins ficou caudaloso?

No início do mundo, o rio Tocantins era pequeno. O volume de suas águas era contido por um jabuti bem grande, que vedava o olho d’água de onde lhe fluíam as águas. A curiosidade da Lua a levou a querer remover o jabuti daquele lugar. Embora, de início, o Sol não concordasse, deixou-se levar pela teimosia de sua companheira e decidiu ajudá-la a virar de costas o jabuti. De imediato, o volume das águas aumentou e inundou a floresta. A Lua foi arrastada aos gritos, suplicando a ajuda do Sol. Mas, como punição, ele negou socorrê-la.

Comentário: Em consequência da desobediência da Lua, as águas do Tocantins se tornaram violentas e correm sem cessar.

Episódio III: O caráter da Lua.

Com medo de se afogar nas águas do Tocantins, a Lua pediu ajuda ao Pica-pau. O pássaro derrubou um pau para que ela nele se apoiasse e pudesse chegar do outro lado do rio, mas não deu certo. O Jacaré-açu se dispôs a ajudá-la. Ao ver o tamanho do Jacaré, a Lua revelou-lhe sua desconfiança de ser devorada, porém foi convencida pelo Jacaré de que não era essa a sua intenção. Embora ainda desconfiada, a Lua subiu nas costas do animal. No meio da travessia, o Jacaré, muito vaidoso, perguntou a opinião da Lua sobre a beleza de sua nuca. Mesmo sentindo tamanha aspereza, a Lua respondeu que era bonita e lisa, afinal, não pretendia se tornar sua refeição. Ao chegar à terra firme, a Lua revelou sua verdadeira opinião sobre a nuca do Jacaré, e disparou a correr. O Jacaré saiu à procura da Lua, mas acabou deparando-se com o Sol (na verdade, era a Lua disfarçada de Sol). A vaidade do Jacaré era tamanha que o levou a também perguntar a opinião do ‘Sol’ a respeito de sua nuca, ao que ele, de pronto, respondeu: “é uma beleza!”

Comentário: A esperteza da Lua em ressaltar a vaidade do Jacaré lhe foi útil, nesse momento, pois a ajudou a salvar sua vida, embora não fosse realmente a sua opinião. Logo, a Lua mostra ser do tipo dissimulada.

Episódio IV: Como surgiram os primeiros humanos? Os primeiros gêmeos? Por que o aborto existe?

A Lua voltou a se encontrar com o Sol. Ao final da tarde, o Sol saiu para tomar banho e deixou a Lua vigiando a casa. Ele viu uma cabaça descendo o rio e pulou na água para pegar uma. Arriou a cabaça no chão e, depois de limpá-la e quebrá-la, observou algo se mexendo no seu interior. Era uma criança! Voltou ao rio, pegou outra e fez a mesma coisa. Pegou as duas crianças pelas mãos e foi mostrá-las para a Lua. A Lua disse ao Sol que queria fazer igual a ele. No dia seguinte, os dois foram até o rio onde as cabaças desciam. O Sol pulou no rio, pegou uma, dentro da qual havia duas crianças. Após muita insistência da Lua, ele resolveu explicar-lhe como fazer. Mas a Lua fez conforme lhe foi ensinado somente da primeira vez. Ao descer a segunda cabaça, ela

resolveu fazer do seu jeito. Bateu com força a cabaça com uma pedra e, por isso, a criança morreu antes de nascer.

Comentário: Uma vez que a Lua era impulsiva, se apenas o Sol tivesse quebrado as cabaças, as crianças não morreriam.

Episódio V: Por que as árvores cresceram?

Um dia o Sol foi defecar no mato. No local onde estava, descobriu uma palmeira bem baixinha, na qual havia belos frutos pendurados. Decidiu experimentá-los, pois não os conhecia. A cada dia, provava alguns frutos. A Lua foi defecar no mesmo lugar onde o Sol costumava fazer suas necessidades. Ela observou que as fezes dele tinham a coloração vermelha. A Lua perguntou ao Sol o que ele comia, pois queria também que suas fezes ficassem bonitas. O Sol, então, lhe explicou como fazer. Recomendou-lhe chupar a fruta e depois colocar o caroço bem ao pé da árvore, devagar. A curiosidade da Lua a fez tentar de outro jeito, para ver o que aconteceria. Ela colheu o fruto e, após chupar o caroço, atirou-o numa árvore. De pronto, as árvores, que eram baixinhas, começaram a crescer.

Comentário: A teimosia e a curiosidade da Lua tornaram os frutos de algumas árvores inacessíveis.

Episódio VI: Por que os mortos não retornam? Por que existe o dia e a noite?

Um dia a Lua adoeceu e morreu. O Sol a agasalhou, pintou seu corpo com a pasta de urucu e cortou seus cabelos. Ele carregou a Lua e a colocou, com muito cuidado, junto de uma árvore. Ao final da tarde, ela retornou. O Sol disse à Lua que era para cumprir o mesmo ritual, caso ele viesse a morrer. E, assim, a Lua fez, na primeira vez que o Sol morreu. Cortou seus cabelos, pintou o seu corpo com urucu e o encostou junto de uma árvore. À tardinha, o Sol retornou. Todavia, na segunda vez, ela fez diferente. Por estar com raiva do Sol, enterrou-o numa cova funda. Mas o Sol conseguiu sair de lá. Transformou-se em calango e cavou até chegar à superfície. Por não mais acreditar na Lua, ele decidiu-se separar dela, para sempre, subindo ao céu. Após muito chorar, a Lua foi atrás do Sol, em vão, pois nunca mais o encontrou.

Comentário: O desencontro entre o Sol e a Lua deu origem ao dia e à noite.

Fonte: Silva (2014) com base em Araújo (2012).