

JNT-FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL - ISSN: 2526-4281 QUALIS B1



**CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL
INDÍGENA APINAYÉ: UM PROJETO
ETNOSSOCIOLINGUÍSTICO**

**APINAYÉ INDIGENOUS BILINGUAL AND
INTERCULTURAL CURRICULUM: AN
ETHNOSCIOLINGUISTIC PROJECT**

Severina Alves de ALMEIDA
Universidade Federal do Norte do Tocantins
(UFNT)
Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)
E-mail: sissi@faculadefacit.edu.br

Francisco Edviges ALBUQUERQUE
Universidade Federal do Norte do Tocantins
(UFNT)
E-mail: fedviges@uol.com.br



RESUMO

A emergência de uma Educação Indígena que contemple o bilinguismo e a interculturalidade está na ordem de prioridades dos mais de 300 povos, falantes de aproximadamente 200 línguas que teimam em resistir num Brasil onde o desmonte das políticas públicas em educação é uma realidade. Para enfrentar isso, pensamos na intencionalidade de uma pedagogia que seja crítica, na medida em que os indígenas e suas escolas sejam protagonistas dos saberes que se entrelaçam na consecução de um currículo intercultural e bilíngue. Nesse sentido, apresentamos os resultados de uma pesquisa etnográfica realizada com o povo indígena Apinayé¹, falante da língua Apinayé pertencente ao grupo Macro-Jê, e Família Linguística Jê. O objetivo foi constituir um Projeto de Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinayé, considerando as teorias da Etnossociolinguística – Etnografia, (Socio)linguística e Letramento. A pesquisa se realizou nas aldeias São José e Mariazinha, duas das mais populosas dentre as 51 aldeias que abriga o povo Apinayé, e que têm escolas funcionando desde a década de 1960. Os procedimentos metodológicos foram acionados a partir da Etnografia em sua configuração Crítica e Participativa, a partir do que estabelecem a Etnossociolinguística, a Sociolinguística e os Letramentos em seus arcabouços teóricos e mediante sua empiria, permitindo os condicionantes necessários para a constituição de um Projeto de Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinayé. Concluímos entendendo que a Etnossociolinguística, Etnografia, Sociolinguística e Letramento têm importantes contribuições para a idealização, constituição e viabilização de um Currículo que venha atender aos anseios dos Apinayé, desde que os indígenas sejam os mentores da proposta e acompanhem todo o processo de sua realização, implementação e execução.

380

Palavras-chave: Currículo Bilíngue e Intercultural. Etnografia. Sociolinguística. Letramento. Etnossociolinguística.

ABSTRACT

The emergence of an Indigenous Education that includes bilingualism and interculturality is in the order of priorities of more than 300 peoples, speakers of approximately 200 languages who

¹ Esse artigo se efetivou a partir do Relatório do Estágio de Pós-doutorado originado pelo “PROJETO ETNOSSOCIOLINGUÍSTICO DE UM CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL APINAJÉ: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS EM PERSPECTIVA”

insist on resisting in a Brazil where the dismantling of public policies in education is a reality. To face this, we think about the intention of a pedagogy that is critical, insofar as the indigenous people and their schools are protagonists of the knowledge that is intertwined in the achievement of an intercultural and bilingual curriculum. In this sense, we present the results of an ethnographic research carried out with the Apinayé indigenous people, speakers of the Apinayé language belonging to the Macro-Jê group, and the Jê Linguistic Family. The objective was to establish a Bilingual and Intercultural Curriculum Project for the Apinayé indigenous schools, considering the theories of Ethnosociolinguistics – Ethnography, (Socio)linguistics and Literacy. The research was carried out in the villages of São José and Mariazinha, two of the most populous among the 51 villages that shelter the Apinayé people, and which have schools operating since the 1960s. The methodological procedures were triggered by Ethnography in its Critical and Participatory, based on what Ethnosociolinguistics, Sociolinguistics and Literacy establish in their theoretical frameworks and through their empiricism, allowing for the necessary conditions for the constitution of a Bilingual and Intercultural Curriculum Project for Apinayé indigenous schools. We conclude by understanding that Ethnosociolinguistics, Ethnography, Sociolinguistics and Literacy have important contributions to the idealization, constitution and feasibility of a Curriculum that will meet the wishes of the Apinayé, provided that the indigenous people are the mentors of the proposal and follow the entire process of its realization, implementation and execution

381

Keywords: Bilingual and Intercultural Curriculum. Ethnography. Sociolinguistics. Literacy. Ethnosociolinguistics.

INTRODUÇÃO

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

Roberto da Matta (1976).

Dados do Censo do IBGE (BRASIL, 2010), informam que no Brasil são 305 povos indígenas somando 896.917 pessoas. Desse total, 324.834 vivem em cidades e 572.083 habitam em áreas rurais, correspondendo a aproximadamente a 0,47% da população total do Brasil. A população que vive em terras indígenas é de 517.383 pessoas, dentre os quais 491.420 vivem em área rural e 25.963 em área urbana. O total de indígenas que vive fora de suas terras é de 379.534, com 298.871 morando as cidades e 80.663 no campo (ALMEIDA, 2015). A população indígena que vive fora de suas terras corresponde a 42% de toda população indígena do País.

No Tocantins são sete povos: Apinayé, Krahô, Xerente, Karajá, Javaé, Karajá-Xambioá e Krahô Kanela totalizando aproximadamente 11.739 indígenas, computando não somente os que habitam nas aldeias, mas também aqueles considerados urbanos e desaldeados. Para uma efetiva compreensão, apresento, a seguir, um mapa disponibilizado pelo Governo do estado do Tocantins, que descreve o território indígena nessa Unidade da Federação (ALMEIDA, 2015). Quanto à situação escolar para as nações indígenas brasileiras, o respaldo dá-se mediante uma sólida legislação que garante direitos adquiridos que precisam ser efetivados. Porém, o fato da existência de Leis e Documentos Normativos, per se, não são suficientes para que os indígenas tenham uma educação que seja Indígena, Bilíngue e Intercultural, o que requer estudos que apresentem alternativas viáveis para sua implementação.

Cabe supor que, dentre tais alternativas, aloca-se um Projeto Educativo bem como um Currículo que seja idealizado pelas comunidades e se realize a partir dos aportes teóricos e epistemológicos da Etnossociolinguística, da Interculturalidade, do Letramento e do Bilinguismo, categorias que se justapõem quando se busca uma educação que esteja de acordo com as aspirações dos povos indígenas no Brasil. Uma educação que seja agente importante no enfrentamento das desigualdades que se manifestam numa sociedade marcadamente classicista, resultado, dentre outras causas, de um sistema educacional que desconsidera as populações indígenas. Isso porque é alimentado por políticas neoliberais que veem a educação com um viés mercantil, atendendo às imposições de instituições como o Banco Mundial (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), com as quais mantém parceria, resultado da globalização ou mesmo da mundialização das relações internacionais.

Dentre os mais expressivos problemas no âmbito da escola inserida nos territórios indígenas, destaca-se a operação inadequada das escolas, com seus currículos que são os mesmos das escolas não indígenas, atuando em sentido contrário à Interculturalidade. Acrescente-se o elevado absentismo dos professores indígenas em relação a uma formação pedagógica, que desconsideram o contexto, com implicações na aquiescência, notadamente dos conhecimentos

antropológicos e étnicos de cada grupo indígena em consonância com a sociedade nacional. Além disso, é preciso considerar a histórica falta de participação das comunidades indígenas em sua própria educação escolar. Ademais, uma Educação Intercultural e Bilíngue para as populações indígenas implica a incorporação da realidade de cada povo, se apresentado mesmo como conteúdo próprio para o currículo das escolas indígenas. Isso envolve, necessariamente, uma ativa participação das comunidades na definição desse mesmo conteúdo. Dessa forma, as comunidades devem desempenhar papel de autores e atores na implantação do projeto escolar, para que possam antever e enfrentar excessos no que concerne às regras básicas de funcionamento das escolas.

Nesse sentido, a Educação Indígena Bilíngue e Intercultural deve contemplar todos os níveis da Educação Básica, respeitando as determinações de cada povo em relação à Educação Infantil, que em algumas situações são de exclusiva responsabilidade das comunidades. Todavia, o Projeto de Currículo pode contemplar essa fase do ensino para crianças com até seis anos de idade, desde que seja devidamente consentido pelas lideranças, e se efetive de forma intercultural e transdisciplinar. Um projeto educativo que seja emancipatório, resgatando os valores, respeitando a língua e a cultura indígenas, promovendo uma reconciliação com a ancestralidade em harmonia com a modernidade.

A pesquisa se efetivou visando à proposta da construção de um Projeto Educativo de um Currículo Bilíngue e Intercultural. Um projeto de teor inter e transdisciplinar, garantindo uma educação básica para os indígenas que seja diferenciada, bilíngue e intercultural, idealizado e realizado em consonância com o Sistema de Ensino da sociedade nacional, respeitando as normas e os regimentos institucionais. Para que isso fosse possível, realizamos uma pesquisa etnográfica a partir das contribuições da Etnossociolinguística, da Sociolinguística e do Letramento.

Com efeito, a necessidade de um Projeto Educativo Curricular para as escolas indígenas Apinayé é uma lacuna que foi identificada nos trabalhos Albuquerque (2011) e Almeida (2011). Isso porque as comunidades se ressentem diante de uma situação em que o currículo escolar é o mesmo das escolas não indígenas, o que contribui para uma quase total invisibilidade da língua e cultura desse povo. Ademais, as populações indígenas brasileiras contam com uma vasta legislação que garante direitos inalienáveis a uma educação que valorize a vida de cada povo, notadamente em relação ao ensino da língua materna que, no caso dos Apinayé, é a primeira língua falada, mesmo diante da ação homogeneizante da Língua Portuguesa, uma segunda língua falada por eles, resultado da situação de contato com a sociedade nacional desde o século XVIII.

Nesse sentido, delinheo brevemente a legislação escolar indígena no Brasil, a partir de um estudo realizado por Grupioni (BRASIL s/d)²:

Constituição Federal de 1988. Além do reconhecimento do direito dos indígenas de manterem a sua identidade cultural, a Constituição de 1988 lhes garante, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena constitua-se em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A LDB atual menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Um deles aparece na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que seu ensino seja ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal (1988). A outra menção à Educação Escolar Indígena está nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988. Ali se preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma Educação Escolar Bilíngue e Intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, permitindo-lhes também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional.

Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172). Em 9 de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena. Entre os objetivos e as metas previstos, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a

² LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br>. PAINEL 5. Documento sem data de publicação. Acesso: 15-jan-2015. 11h21min.

especificidade do modelo de Educação Intercultural e Bilíngue e sua regularização nos sistemas de ensino. O PNE prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União, em colaboração com os estados, deve equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como adaptar os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Resolução Nº 5, de 22 de Junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, afirmando que este é um direito para a obtenção de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam a assegurar o direito à educação como um direito humano e social.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena RCNEI. Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do País, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam realmente aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas. A princípio, não há entraves legais para que tais currículos sejam construídos, uma vez que a Constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar - como, por exemplo, um calendário próprio (BRASIL, 1998).

Além desses documentos normativos elencados, existem muitos outros, os quais são parâmetros pra a edificação da escola indígena. Todavia, para que realmente se efetive uma Educação Indígena, Diferenciada, Bilíngue e Intercultural, tal qual rezam as normas vigentes, é necessário que sejam apresentadas propostas de projetos abarcando as carências de cada povo indígena.

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos da pesquisa situam-se na sequência “Perguntas-Objetivos-Asserções”, que responsivamente evoluem para “Perguntas suplementares, Objetivos específicos e Subasserções”. Nesse sentido, a metodologia para execução do projeto pauta-se nos pressupostos da Transdisciplinaridade, quando, responsivamente os objetivos respondem às perguntas norteadoras e corroboram as asserções. Segundo Erickson (1988), as perguntas orientadoras permitem ao pesquisador minimizar os percalços de campo, antevendo situações que possam interferir no bom andamento do trabalho.

Os objetivos, por conseguinte, são pré-requisitos obrigatórios para a realização de qualquer trabalho científico, respondem às perguntas da pesquisa e norteiam as asserções. Para Almeida (2015), a asserção é uma lógica proposição afirmativa ou negativa enunciada como verdadeira e justificada pelos fatos, que pode ser comprovada, ou não, conforme o andamento da pesquisa. Segundo Erickson (1984), asserções são pressuposições de teor empírico de que se valem pesquisadores para gerar dados. De acordo com Sousa (2006, p. 11) “[...] as asserções auxiliam-nos nas respostas e nos objetivos traçados, pois podem ser confirmados ou desconfirmados no transcorrer da observação e na fase de análise e interpretação dos dados”.

Nessa perspectiva, apresentamos, no quadro a seguir, as perguntas principais e suplementares, os objetivos gerais e específicos, a asserção e sub asserções. O intuito é que a pesquisa possa ser visualizada e a coerência metodológica esteja em consonância com o tema a temática em discussão.

386

Quadro 1. Sequência Responsiva da Metodologia.

PERGUNTA PRINCIPAL	OBJETIVO GERAL	ASSERÇÃO GERAL
É possível a proposta de construção, de um Projeto de Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinayé?	Propor a construção de um Projeto de Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinayé.	A Etnossociolinguística, a Sociolinguística e os Letramentos, em seu arcabouço teórico e mediante sua empiria, permitem os condicionantes necessários para a Proposta de construção de um Projeto de Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinayé.
PERGUNTAS	OBJETIVOS	SUB ASSERÇÕES

SUPLEMENTARES	ESPECÍFICOS	
<p>Quantas e quais são as aldeias Apinayé, e qual a situação escolar das comunidades?</p>	<p>Identificar quantas e quais são as aldeias Apinayé percebendo a situação escolar, isto é, se tem escola e que níveis da Educação Básica ofertam.</p>	<p>A Pesquisa etnográfica permite que se identifique quantas e quais são as aldeias Apinayé, se as mesmas têm escolas funcionando e quais os níveis de ensino ofertado.</p>
<p>Quais as contribuições da Etnossociolinguística e dos Letramentos para a construção de um Projeto de Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinayé.</p>	<p>Certificar e delinear as contribuições da Etnossociolinguística e dos Letramentos para a construção de um Projeto de Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinayé.</p>	<p>A Etnossociolinguística e os Letramentos têm muito a contribuir para a construção de um Projeto de Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinayé.</p>
<p>De que modo a situação sociolinguística dos indígenas pode auxiliar no ensino e na aprendizagem das línguas Apinayé e Portuguesa nas escolas indígenas Apinayé?</p>	<p>Confirmar que a situação sociolinguística das comunidades Apinayé pode ser decisiva para que o ensino e a aprendizagem das línguas Apinayé e Portuguesa em suas escolas, desde que sejam priorizadas no Currículo Bilíngue e Intercultural.</p>	<p>A situação sociolinguística dos indígenas, ao ser priorizada pelo Currículo Bilíngue e Intercultural, se configura como um aspecto primordial para uma efetiva aprendizagem das línguas em situação de uso, Apinayé e Portuguesa nas escolas de suas aldeias.</p>
<p>É possível que o Currículo Bilíngue e Intercultural proposto para as escolas indígenas Apinayé, possam auxiliar também as escolas dos demais povos indígenas do estado do Tocantins, ou mesmo do Brasil?</p>	<p>Demonstrar que o Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé pode servir como parâmetro para que outras escolas indígenas, não somente do estado do Tocantins, mas do Brasil, implementem e executem os currículos próprios para suas escolas.</p>	<p>O Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé é um importante parâmetro para que outros grupos indígenas planejem, implementem e executem seus próprios currículos, de acordo com as necessidades de cada povo.</p>

Para que pudéssemos alcançar os objetivos elencados, e considerando a importância de se desenvolver um Projeto de Currículo Indígena e Específico que contribua para que os professores das escolas das aldeias Apinayé possam desempenhar suas tarefas satisfatoriamente, a pesquisa se desenvolveu em momentos distintos contemplando: Estudos teóricos; Pesquisa

documental; Pesquisa etnográfica e Sociolinguística. AS Psquisas Etnogáfica e Sociolinguística ocorreram nos anos de 2010 a 2014³.

AS TEORIAS EM MOVIMENTO

A abrangência do contexto da pesquisa e a complexidade da temática comportam diferentes categorias de análise e múltiplas frentes teóricas. As áreas e subáreas do conhecimento e categorias elencadas, quais sejam: Etnografia, (Socio)linguística, Letramento, Currículo, Bilinguismo, Interculturalidade e Educação Indígena, dentre outras categorias epistemológicas, se intercambiam, perpassando-se dialeticamente. Metodologicamente, a etnografia em suas vertentes crítica, participativa, interpretativa e educacional são os pilares da pesquisa.

Etnografia

A etnografia tem suas raízes na Antropologia social e uma de suas características é a descrição de povos isolados em contextos culturais específicos, tais quais as comunidades Apinayé. Com efeito, ainda nos últimos anos do século XIX e primeiras décadas do século XX os pesquisadores, antes de iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade, descreviam outros povos por eles desconhecidos, conforme Ezpeleta e Rockwell (1989). A etnografia é, portanto, uma atividade oriunda da Antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, educação, cultura, enfim, suas formas de ser e de viver.

388

Etnografia da Comunicação

Para refletir sobre Etnografia da Comunicação no âmbito da Sociolinguística, recorreremos aos estudos de Bortoni-Ricardo (2014, p. 85), que credita ao sociolinguista Hymes [1927-2009] "[...] a proposta programática da tradição acadêmica conhecida como Etnografia da comunicação". Segundo essa autora, Hymes dedicou-se a estudos linguístico, sociológicos e antropológicos combinando, com rara habilidade, elementos dessas áreas para compor as bases teóricas da Etnografia da Comunicação.

Tendo como base análises epistemológicas sobre Dell Hymes, elaboradas por Figueiroa (1994), Bortoni-Ricardo (2014, p. 85), identifica três orientações da Sociolinguística, quais sejam: "[...] 1. A que é social e linguística, e consiste na aplicação da teoria linguística a

³ A etnografia se efeivou a partir 2008, quando ingressamos nas aldeias São José e Bonito, para desenvolver uma pesquisa CNPq/Pibic visando à escrita de uma Monografia para a obtenção do título de Pedagoga na Universidade Federal do Tocantins UFT campus de Tocantinópolis.

problemas práticos, como os educacionais; 2. A Linguística que é essencialmente realista; e 3. A Linguística que é socialmente construída, em que ele próprio vai situar a Etnografia da Comunicação".

Etnografia Crítica

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

389

Uma Etnografia dos Apinayé

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

Brian Street (2010).

Iniciamos refletindo sobre as palavras de Street (2010, p. 41), que apresenta uma concepção de etnografia que define nosso trabalho na sociedade Apinayé. “Achei em um site

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

budista na internet uma história memorável e lacônica que ajudará a caracterizar o que é Etnografia”, afirma o autor, argumentando que usa essa narrativa como ilustração para um entendimento dos aspectos constitutivos de uma etnografia, contrapondo-se ao modo dominante de se entender essa categoria epistemológica.

Ao estabelecer parâmetros comparativos entre essa abordagem e a etnografia no contexto indígena Apinayé buscamos, sem a pretensão de esgotar o assunto, situar a descrição desse povo na perspectiva do enfoque elaborado por Street. Nossa expectativa é que a exposição e os argumentos que apresentamos remetam o leitor ao texto em epígrafe, ao mesmo tempo em que demonstramos nossa imanência⁴ diante da complexidade dessa sociedade indígena.

Os Apinayé são indígenas remanescentes dos Timbira Orientais falantes de língua homônima, classificada por Rodrigues (1986) como pertencente ao Tronco Linguístico Macro-Jê e Família Linguística Jê. O grupo habita no norte do estado do Tocantins na mesorregião do Bico do Papagaio.

A população Apinayé é de 2.782 indígenas distribuídos em 51 aldeias, conforme o (DSEI-TO, 2021), habitando na região do Bico do Papagaio, na fronteira do estado do Tocantins com o Maranhão e o Pará. Falam sua Língua Materna, o Apinayé e também o Português, sendo, pois, comunidades bilíngues. O grupo reside em terras próprias que foram demarcadas em 1985, vivendo basicamente da agricultura de subsistência e do que ainda é possível caçar ou pescar. Atualmente o grupo enfrenta muitos problemas como as queimadas em seu território e as inevitáveis perdas linguísticas e culturais, resultado da situação de contato com a sociedade nacional globalizada.

390

⁴ A concepção de imanência a que nos reportamos, tem a ver com a nossa interioridade em contraste com a existência real da dimensão do contexto indígena Apinayé.

Fig. 1. Entrada na TI Apinayé.



Fonte: Almeida (2015, p. 99).

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

391

Origem

Os Apinayé mantêm um sistema operante que explica a morfologia de sua sociedade, seu universo cosmológico e cultural. São mitos e lendas⁵, ritos e cerimoniais que os indígenas

⁵ Nimuendajú (1983) identifica 16 mitos e lendas na sociedade Apinayé.

praticam, em detrimento da aculturação⁶ a que estão expostos. Para efeito da reflexão etnográfica que fazemos, destacamos dois mitos Apinayé, o “do sol *myt* e da lua *mytwrÿre*”⁷ que narra a origem do mundo na concepção indígena, e o mito “Origem da Tribo Apinayé”, que trata disso mesmo, como surgiu a tribo. Segundo Oliveira (2013, p. 148), “[...] o mito da genealogia dos Apinayé apresenta os irmãos *Mbud-ti* e *Mbuduvri-re* como protagonistas que permitem traçar uma cartografia do e no universo onde fazeres e saberes são correlacionados, interconectados, entrelaçados às suas práticas socioculturais” (Sic), onde se pode perceber marcas de seus processos educacionais e epistêmicos tradicionais.

Nome

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

392

Histórico

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

⁶ Segundo M. Panoff e M. Perrin (1973, p. 13), o termo aculturação designa os fenômenos que resultam da existência de contatos diretos e prolongados entre duas culturas diferentes, e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou mais tipos de cultura em presença. Contudo, mais adiante retomamos o assunto.

⁷ O mito do sol e da lua conta a história de como a vida surgiu na terra. É a concepção dos Apinajé da criação do mundo correspondente ao livro “Gênesis” na cultura cristã.

Contato

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

Morfologia da Sociedade Apinayé: Organização Social

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

Os Apinayé e sua Organização Dual: as Metades *Kolti* e *Kolre*

Estudos como os de Nimuendajú (1983), Da Matta (1976) e Albuquerque (2007), sustentam que a sociedade Apinayé é dividida em metades *uxorilocal* e matrilocais, que antigamente tinham sua localização em cada aldeia. A metade que habitava o lado setentrional do círculo de casas era nomeada *Kolti* (*Kolo-ti* - Sapucaia) ou *Kolre* (*Kolo-re* - Castanha do Pará). O mito do Sol e da Lua conta que os *Kolti* foram criados pelo sol e os *Kolre* pela lua. Os

Kolti se distinguem pelo uso da cor vermelha (tinta de urucum) e os *Kolri* pela cor preta (látex vegetal com pó de carvão). Para Albuquerque (2007) os Apinayé, de ambos os sexos, pertencem a uma das metades *Kolti* e *Kolri*, mas em virtude do recebimento de dois grupos de nomes, um indígena pode pertencer a duas metades simultaneamente.

Aldeias

Historicamente, os indígenas brasileiros organizam-se socialmente em aldeias. Segundo Melatti (1972), muitas tribos, por exemplo, os Bororo do Alto Xingu, os Yanoama da Bacia do Rio Negro e os povos descendentes dos Timbira, dentre estes os Apinayé, constroem suas aldeias em forma de círculo. Segundo Albuquerque (2008, p. 213), para os Apinayé três domínios sociais são muito importantes: “[...] o pátio (chamado por eles de *ingó* ou *me-ingó*); a região das casas (*ikré* ou periferia) e o local que fica fora dos limites da comunidade, mas está em sua volta (chamada de *atúk*, que significa atrás)”. Da Matta (1976) sustenta que os Apinayé concebem suas aldeias como estruturas concêntricas, mas além do plano concêntrico das casas é importante considerar seu aspecto diametral.

No plano concêntrico os elementos fogo, pátio, casas, aldeias, roças, água, índios mansos, índios bravos, civilizados, terra, céu, aldeia dos mortos e finalmente, o sol e a luz, são distribuídos do centro para a periferia. Ademais, quando os indígenas Apinayé se referem à sua própria sociedade sempre destacam a aldeia como uma unidade fundamental e que, diferentemente de outros indígenas que ao falar da vida social tomam como referência algum grupo tribal, os Apinayé sempre focalizam a comunidade da aldeia, exaltando a importância social do espaço físico que ocupam (ALBUQUERQUE, 2008).

Família

A sociedade Apinayé é complexa e a realidade atual das comunidades São José e Mariazinha encontra-se impactada pelo contato ostensivo com a sociedade nacional. As famílias se contituem em nuclear e extensa. A primeira é constituída por pessoas com laço genéticos, pai, mãe, irmãos(ãs). A segunda vai agregando os que chegam, por exemplo, as esposas dos filhos e os esposos das filhas, até que eles possam construir suas próprias casas. As mulheres têm um papel importante na estrutura familiar. Cuidam da casa, promovem a educação das crianças, algumas trabalham fora⁸ e ainda se mantêm sempre cuidadas em relação à sua condição de

⁸ Muitas mulheres Apinajé trabalham em casa costurando, na roça, nos postos de saúde e também nas escolas das aldeias.

mulher, visto que são muito vaidosas. Em outro momento (ALMEIDA e MOREIRA, 2009), identificamos que as mulheres Apinayé se organizam de tal forma que desempenham suas atribuições com tranquilidade, considerando ser sua organização social complexa e que ainda se pauta nos significados míticos e cosmológicos próprios dos seus ancestrais.

Cultura Tradicional

A cultura da sociedade Apinayé é muito rica e variada. Atualmente o grupo se esforça para manter vivos ritos, mitos e festas tradicionais, por exemplo, o “*Meôkrepôxrunhti*” a história de um guerreiro; o “*Pàrkapêr*”, quando se pratica a corrida da tora grande, o corte de cabelo, as cantorias e alguns tipos de comida (por exemplo, o bolo Paparuto)⁹; festas do maribondo, do milho, da batata doce, dos mortos, de São José, festa em comemoração ao dia do índio e a Tinguizada¹⁰. Também praticam pinturas corporais, contam histórias, confeccionam artesanatos como: flechas, arcos, pulseiras, cocá, brincos, colares, cintos e bolsas de diversos tipos, materiais para decoração, suporte para panela, abanos, esteiras que servem como portas e também para dormir. Segundo Albuquerque (2011), as atividades culturais também contribuem para o fortalecimento da Língua Apinayé.

Rituais e Cerimônias¹¹

Segundo Da Matta (1976), até a década de 1940 os Apinayé mantinham rigorosamente seu sistema ritual operante e preservavam a essência de sua estrutura social, que os caracteriza como grupo pertencente aos Timbira. Informações de Nimuendajú (1983) dão a dimensão da singularidade desse povo. O destaque são as corridas de tora que aconteciam em todas as aldeias, demonstrando a intensidade dos ritos, o rigor dos enfeites e adereços usados pelos rapazes e pelas moças nos flagrantos dos rituais de iniciação, e a complexidade dos casamentos que duravam em média uma semana. Atualmente são realizados, seguindo suas tradições, o

395

⁹ O Paparuto é uma comida típica dos indígenas Apinajé e Krahô. Primeiro rala-se a macaxeira (aipim) ou a mandioca-brava. Depois coloca folhas de bananeira no chão, no formato de uma cruz e espalha a massa. Pedacos de carne são colocados em cima da massa e depois cobertos com mais mandioca. Fonte: <http://www.kimage.com.br>. Acesso: 02-set-2015. 12h46min.

¹⁰ A “Tinguizada” é uma pesca coletiva realizada na estação seca em pequenos ribeirões com o uso do tinguí (planta tóxica que diminui o nível de oxigênio da água deixando os peixes “bêbados”). Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/apinaye/65>. Acesso: 14-nov-2015. 18h28min.

¹¹ Os rituais são cerimônias constituídas de gestos simbólicos repetitivos, carregados de intencionalidade. Podem ser religiosos e não religiosos, e estão presentes em todas as culturas. O rito é a práxis do mito. Por meio da linguagem ritualística os seres humanos rememoram e atualizam mistérios, acontecimentos importantes de um passado distante, geralmente explicado por meio da linguagem mítica, conforme Borres Guilouski e Diná Raquel D. da Costa (2012).

casamento e o *Pàrkaper*, quando acontece a corrida da Tora Grande e o *Mêôkrepôxrunhti*, contando a história de um guerreiro Apinayé (VERÍSSIMO, 2015).

Cosmologia

Estudos como os de Nimuendajú (1983), Da Matta (1976) e Giraldin (2001), comprovam que para os Apinayé, assim como para grande parte dos grupos indígenas brasileiros, os elementos da natureza, sobretudo os animais, nunca são vistos como únicos ou isolados; antes, são participantes de uma rede que aglutina, de uma só vez, humanos e não humanos. Dessa forma, caçar tem como princípio interagir com forças simbólicas da natureza. Isso porque todo animal caçado tem uma espécie de “subjetividade”, isto é, um “espírito” que define o “caráter” de uma determinada espécie animal, a qual coloca a relação predador/presa como uma relação intersubjetiva, por mais paradoxal que possa parecer.

Situação Atual

Atualmente os Apinayé enfrentam muitos desafios, inclusive em relação à preservação de seu território, e têm nas atividades agrícolas a manutenção de suas famílias, preparando roças onde plantam milho, arroz, mandioca, batata, mandioca, banana, e assim por diante. Uma preocupação das lideranças é que o cultivo da lavoura, que tem como finalidade primária a alimentação do grupo, comercializando apenas o excedente, não faça uso de agrotóxicos, o que contribui para uma alimentação saudável. Outra preocupação dos Apinayé é o desmatamento para plantio de eucaliptos e soja que ocorre no entorno de suas terras o que, segundo os indígenas, pode transformar o cerrado em deserto em poucos anos.

Nesse sentido, Antônio Veríssimo (2015) argumenta que em reunião de caciques realizada no dia 25 de maio de 2015 na aldeia Patizal, para tratar da proteção territorial e sobre os empreendimentos no entorno da terra Apinayé, os líderes resolveram se deslocar até a região da fazenda Dona Maria, localizada na divisa da terra Apinayé com o município de Tocantinópolis. O intuito foi investigar a existência de área desmatada, provavelmente para plantio de soja e/ou eucaliptos¹². Além de tudo isso, os indígenas precisam lidar com queimadas que destroem a fauna e a flora do território. As figuras a seguir denunciam essa ocorrência e as consequências dessas ações.

¹² Fonte: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 19-Jun-2015. 08h57min.

Fig. 2. Exploração ilegal de madeiras na TI Apinayé



Fonte: Almeida (2015, p. 133).

Fig. 3. Grande área desmatada.



Fonte: Almeida (2015, p. 133).

Fig. 4. Área da TI Apinayé sendo devastada pelo fogo.



Fonte: Almeida (2015, p. 133).

Fig. 5. Brigadistas Apinayé em atividades de combate ao fogo na aldeia Barra do Dia, município de Maurilândia.



Fonte: Almeida (2015, p. 135).

Segundo Veríssimo (2015) todos os anos, no período de julho a setembro, milhares de hectares de campos (cerrados e florestas) do território Apinayé são consumidos pelo fogo. Entretanto, o grupo há dois anos mantém uma “Brigada Apinayé” que atua na prevenção e combate aos focos de incêndio e queimadas na TI Apinayé. Os Brigadistas também realizam queimadas controladas, orientando e fazendo a queima de roças e outras áreas de risco que efetivamente precisam de controle para que o fogo não se espalhe, sustenta Veríssimo, adiantando que faltam melhores estruturas de comunicação (radiofonia) para facilitar o trabalho de monitoramento, prevenção, controle e combate às queimadas no território Apinayé¹³.

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

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

Fig. 6. Lixão ao lado da TI Apinayé.



Fonte: Almeida (2015, p. 136).

Fig. 7. Ação coletiva de consciência ambiental dos indígenas Apinayé.



Fonte: Almeida (2015, p. 137).

Com efeito, os indígenas Apinayé têm muito cuidado com a natureza e, por conseguinte, com a qualidade dos alimentos que produzem. As roças e suas plantações são livres de agrotóxicos, contribuindo para uma “boa qualidade de vida” em contraponto à “vida de qualidade” da sociedade nacional. A figura a seguir revela esses fatos.

Fig. 8. *Karêrxwỳnh*. Roçado de plantação de mandioca Apinayé.



Fonte: Almeida (2015, p. 137).

Fig. 9. Primavera na aldeia Mariazinha: A Natureza cuidada agradece com “pixôrajaja”¹⁴..



Fonte: Almeida (2015, p. 139).

É fato que esse povo não espera as coisas acontecerem ou ficam com discursos retóricos. Antes, organizam-se formando frentes de ação, como é o caso da não aderência aos agrotóxicos, da “Brigada anti-incêndio” e dos mutirões para a retirada do lixo que em seu entorno é depositado. Nesse sentido, evoco Roberto da Matta (1976, p. 10) que, com maestria, afirma que no caso dos Apinayé é importante saber que existe uma posição onde o “conhecer” e o

¹⁴ *Pixôrajaja*: flores (ALBUQUERQUE, 2010, p. 64).

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

Sociolinguística: Conceção Social da Língua ou Sociologia da Linguagem?

Estudos como os de Bortoni-Ricardo (2014) afirmam que a Sociolinguística estuda as relações entre linguagem e sociedade, e se concentra em perceber como a linguagem é utilizada pelo indivíduo e por grupos de falantes no seu contexto social. Para Alkmin (2006), os seres humanos vivem organizados em sociedades, e são detentores de um sistema de comunicação oral, uma língua, estabelecendo uma relação complexa. Nesse sentido, a língua se apresenta como um sistema que segue a evolução da sociedade, refletindo padrões de comportamento que variam em função do tempo e do espaço. Todavia, é possível que certas posturas sociais ou manifestações do pensamento sejam influenciadas pelas características que a língua da comunidade apresenta. Segundo Bakhtin (2008), a linguagem é um fenômeno eminentemente social que se processa na interação entre dois ou mais interlocutores. Para Almeida (2015), essa influência mútua nas formas de comunicação humana se estende à Sociolinguística, fenômeno eminentemente social, que se materializa nas conexões mantidas por falantes de uma língua em situação de Bilinguismo e Biculturalismo.

A Sociolinguística é uma área da Linguística que se ocupa em estudar a língua falada no contexto onde interagem pessoas com repertórios linguísticos distintos, e divide-se em Sociolinguística interacional e variacionista. Todavia, com o passar dos anos os estudos foram se expandindo e atualmente a Sociolinguística apresenta outras vertentes, como, por exemplo, a Sociolinguística educacional. Assim, ambas têm em comum o fato de ter a língua falada como objeto de estudo em correlação com a sociedade, isto é, estudam a influência dos aspectos sociais nos diferentes dialetos (ALMEIDA, 2015).

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

[...] Se o enfoque for o estudo das relações entre língua e sociedade com o objetivo de entender a estrutura da língua, a pesquisa se enquadra na área da

sociolinguística. Se for o estudo da relação entre língua e sociedade com o objetivo de entender a estrutura da sociedade, a pesquisa se enquadra na área da sociologia da linguagem (CAMACHO, 2013)¹⁵.

Nesse sentido, estabelecer distinções, segundo esse autor, é um gesto político inerente à criação de um determinado objeto de estudo. Porém, na realidade, Camacho acredita que as coisas não se apresentam necessariamente dessa forma. Enfocar mais a língua ou mais a sociedade é um problema que a própria (Socio)linguística, precisa enfrentar seriamente, conclui Camacho. Calvet (2009) entende que os vínculos entre língua e sociedade provêm mais de linguistas como Meliet do que de sociólogos como Pierre Bourdieu, mas acredita que é notório um incessante vaivém entre duas posições simétricas: interrogar a sociedade por meio da língua ou interrogar a língua por meio da sociedade? Para Calvet (2009), a Sociolinguística se movimenta entre dois polos de abordagem: uma microsociolinguística e outra macrosociolinguística.

A Situação Sociolinguística Apinayé: Domínios Sociais, Preferência e Atitudes Linguísticas num Cenário Bilíngue e Intercultural¹⁶

Quando o intuito é estudar e entender usos e funções das línguas em situação de bilinguismo, é essencial a percepção conceitual acerca de domínios sociais e, por conseguinte, domínios linguísticos. Segundo Mello (2010), esse procedimento é importante porque permite compreender as funções das línguas em contato, identificando o falante bilíngue em um continuum situacional no qual ele alterna mais de uma língua, desestabilizando a tese de que o domínio das línguas se estende a todas as situações. Para Melo (2010), um domínio social ou linguístico é uma situação particular, na qual ocorre uma interação verbal. Por exemplo, uma interação entre pessoas de uma mesma família pertence ao “domínio familiar”, enquanto uma interação entre professores e alunos pertence ao “domínio escolar”, e assim por diante. Fishman (1967) identifica como principais domínios sociais, casa, família, escola, igreja, trabalho, vizinhança e eventos socioculturais.

As aldeias indígenas Apinayé São José e Mariazinha somam um total de 669 pessoas, sendo que na primeira são 369 e na segunda, 300 indígenas. Participaram da pesquisa respondendo o questionário 145 pessoas, 90 em São José e 55 em Mariazinha. Segundo Fishman (1967), para obter dados precisos acerca das línguas em situação de uso é recomendado que a pesquisa alcance pelo menos 20% da população total.

¹⁵ Texto extraído da contracapa do livro, portanto, sem número de página.

¹⁶ Os dados aqui apresentados fazem parte do corpus da pesquisa de Doutorado UnB (2015).

Tabela 1. População Pesquisada: Aldeia São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino	06	18	13	12	49	54
Feminino	05	20	11	05	41	46
Total	11	38	24	17	90	100

Tabela 2. População Pesquisada: Aldeia Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino	03	03	11	03	20	36
Feminino	05	14	11	05	35	64
Total	08	17	22	08	55	100

As comunidades de São José e Mariazinha representam aproximadamente 30% da população total dos Apinayé. Das 369 pessoas da aldeia São José, 48% são homens e 52% mulheres. Dentre as 90 pessoas que participaram da pesquisa nessa aldeia, 54% são homens e 46% mulheres. Na aldeia Mariazinha, do total de 300 pessoas que compõem a comunidade, 53% são homens e 47% mulheres. Dentre as 55 pessoas pesquisadas, 36% são homens e 64% mulheres.

Domínios Sociais Apinayé: Preferências e Atitudes Linguísticas

403

Um domínio social é um construto sociocultural em contextos onde as intersubjetividades se manifestam mediadas pela interação intragrupo e intergrupo. Fishman (1967) identifica como domínio os eventos culturais que, por sua natureza social, ocorrem em ambientes frequentados por grupos de pessoas pertencentes a diferentes culturas, podendo ser monolíngues ou não. Sendo assim, a preferência linguística dos falantes se configura como algo de muita relevância, pois ao preferir uma ou outra língua, o falante prioriza aquela que mais lhe convém, o que ocorre mediante uma escolha.

Para Groesjan (1999), essa é uma ação que envolve aspectos psicolinguísticos, acionados a partir das configurações subjetivas do falante, que irão favorecer a aprendizagem num cenário bilíngue. Em relação às atitudes linguísticas, isto é, o sentimento das pessoas em relação à língua que fala, aspectos como a percepção de uma língua, por exemplo, ser eleita a “mais bonita”, “superior”, “de prestígio”, ou “feia”, “inferior”, “estigmatizada” em comparação a outra língua, permitem o enquadre da Sociolinguística numa concepção Inter e multidisciplinar, conforme Sousa (2015).

Com efeito, estudos como os de Melo (2010) identificam como o primeiro domínio social de uma comunidade ou indivíduo a casa, depois vem à escola, ao trabalho e aos eventos socioculturais. Evocando o contexto da pesquisa, onde os indígenas são bilíngues, os domínios sociais estudados foram: casa, escola, vizinhança, trabalho, religião e eventos culturais os quais descrevo e analiso a seguir.

Nesse momento, os participantes do estudo foram pessoas circulando em diferentes espaços sociais das aldeias, casas, posto de saúde, escola e vizinhança. **Casa, Ikrê** na Língua Apinayé, é um domínio social que exerce uma função primordial na organização do grupo, conforme Nimuendajú (1983), Da Matta (1976) e Albuquerque (2007). Sendo assim a pergunta foi: **Qual língua você usa mais frequentemente para falar com os adultos em casa?** Os resultados estão nas tabelas a seguir.

Tabela 3. Língua falada com os adultos na Aldeia São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	06	18	12	12	45	92
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	04	08
Outras	00	00	01	00	00	00
Total	06	18	13	12	49	100
Gênero						
Feminino						
Apinayé	05	20	11	05	40	97
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	01	03
Outras	00	00	01	00	00	00
Total	05	20	11	05	41	100

404

Os dados demonstram a vitalidade da língua materna na aldeia São José, pois 92% dos homens e 97% das mulheres se comunicam em Apinayé, enquanto 8% dos homens e 3% das mulheres em ambas as línguas. Na tabela a seguir estão os dados referentes à aldeia Mariazinha.

Tabela 4. Língua falada com os adultos na Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	02	01	06	01	10	50
Português	00	00	00	01	01	05
Ambas	01	02	05	01	09	45
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	03	03	11	03	20	100

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Feminino						
Apinayé	02	07	08	05	22	63
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	03	07	03	00	13	37
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	05	14	11	05	35	100

Na Mariazinha a situação muda em relação à aldeia São José, quando 50% dos homens e 63% das mulheres usam sua língua materna, sendo que 45% dos homens e 37% das mulheres falam nas duas línguas, e 5% dos homens falam em Português. Isso ocorre, segundo Albuquerque (2007), porque nesta aldeia tem muitas famílias compostas por indígenas casados com não indígenas, o que favorece o uso da Língua Portuguesa de forma mais ostensiva.

Tabela 5. Língua falada com as Crianças na aldeia São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	06	18	12	12	45	92
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Outras	00	00	01	01	02	08
Total	06	18	13	12	49	100
Feminino						
Apinayé	05	20	11	05	41	100
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	05	20	11	05	41	100

405

Os dados são reveladores e indicam que a língua materna é a língua das interações com as crianças, em casa, na aldeia São José, pois 92% dos homens e 100% das mulheres dela fazem uso, enquanto 8% dos homens não usam nenhuma das duas línguas, isto é, falam em outra língua, que não é nem Apinayé nem Português. Os resultados da Mariazinha estão na tabela 6.

Tabela 6. Língua falada com as crianças na aldeia Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	02	01	06	03	12	60
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	01	02	05	00	08	40
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	03	03	11	03	20	100

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	05	09	08	03	25	71
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	05	03	02	10	29
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	05	14	11	05	35	100

Na aldeia Mariazinha, 60% dos homens e 71% das mulheres falam com as crianças em sua língua materna. Todavia, entre os homens 40% dos homens afirmaram usar as duas línguas, sendo que entre as mulheres o índice é de 29% que afirmaram falar em ambas as línguas.

Tabela 7. Língua das Festas Tradicionais na aldeia São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	04	13	10	07	34	69
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	02	05	03	05	15	31
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	06	18	13	12	49	100

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	05	15	07	04	31	76
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	05	04	01	10	24
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	05	20	11	05	41	100

406

Nas comemorações das festas tradicionais as comunidades São José e Mariazinha usam a língua materna e também a Língua Portuguesa para se comunicarem. Na aldeia São José, 69% dos homens e 76% das mulheres afirmam falar em Apinayé. Ambas as línguas são faladas por 31% dos homens e 24% das mulheres dessa mesma aldeia. Essa ocorrência, na aldeia Mariazinha, está detalhada na tabela 8 a seguir.

Tabela 8. Língua das Festas Tradicionais na aldeia Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	01	01	07	01	10	50
Português	01	00	00	00	01	05
Ambas	01	02	04	02	09	45
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	03	03	11	03	20	100

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	02	08	08	03	21	60
Português	00	02	00	00	02	06
Ambas	03	04	03	02	12	34
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	05	14	11	05	35	100

Na aldeia Mariazinha, 60% das mulheres e 50% dos homens preferem se comunicar em sua língua materna, durante os eventos festivos na aldeia. No entanto, o uso da Língua Portuguesa junto com a Língua Apinayé é expressivo, pois 45% dos homens e 34% das mulheres assim procedem, além de 5% dos homens e 6% das mulheres que afirmaram falar em somente em Português. Segundo Albuquerque (1999) e Almeida (2011), a relação permanente que os indígenas mantêm com a sociedade nacional, falantes da Língua Portuguesa, em diversas atividades de seu cotidiano, os leva a convidarem pessoas das cidades de seu entorno para as festas que realizam nas aldeias. É um momento também que favorece a presença de pesquisadores que estão trabalhando com as comunidades, como foi o meu caso.

A descrição e análise da situação sociolinguística dos indígenas Apinayé das aldeias São José e Mariazinha, a partir do uso linguístico nos domínios sociais casa, permitem afirmar que os indígenas são bilíngues. Maher (2007, p. 77-78) classifica como bilíngue a pessoa que consegue se comunicar com outra fazendo uso de mais de uma língua. Para essa autora, o falante bilíngue não precisa ser aquele “idealizado”, que tem capacidade igual nos dois idiomas, mas se fazer entender e entender o que o falante de outra língua está dizendo.

Educação Escolar Indígena Bilíngue e Diferenciada

Na Educação Escolar Indígena, segundo Lopes da Silva (2001), Maher (2006) e Grupioni (2006), a interculturalidade é condição primordial para que seja respeitada a especificidade da educação diferenciada. Ademais, essa “educação diferenciada” é uma conquista dos povos indígenas brasileiros, garantida por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais e, segundo Grupioni (2001), tem apresentado avanços importantes. Para esse autor, a diversidade das culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas associadas à educação dos povos indígenas, tantas vezes negada pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, hoje é reconhecida e valorizada, abrindo espaço para o reconhecimento e a aceitação da diferença e do pluralismo.

Essa concepção de educação imbrica para a questão do bilinguismo e nesse sentido a educação escolar assume importância vital. Porém, a ausência de um projeto educativo onde os elementos da cultura e da língua indígenas sejam contemplados, limita as ações dos professores das aldeias. De acordo com Monserrat (2006, p. 142), a situação se agrava pelo fato de que, ao se utilizar as línguas vernáculas na educação escolar, normalmente não há compatibilidade semântica entre essa educação e a educação interna das culturas indígenas; isto é, as línguas

indígenas, quando utilizadas na escola, em geral veiculam conteúdos curriculares que são ou totalmente alheios às culturas, ou modificados e adaptados ao contexto indígena de uma maneira apenas superficial, confirmando, mais uma vez, o papel subordinado das línguas indígenas frente ao português.

Nesse sentido, a construção de um Projeto de Currículo que integre os saberes indígenas aos saberes da sociedade majoritária deve ser pensado a partir dos aspectos socioculturais, etnolinguísticos e sociolinguísticos das comunidades. Para Dick (2003), ao se colocar em confronto povos culturalmente distintos em seus hábitos, percepções e modos de expressão linguística, considera-se que as situações existenciais de cada grupo em presença poderão ser modificadas, valorizadas, aceitas ou não. Todavia, a autora pressupõe que a rede de relações intrínsecas particulares a cada um pode se alterar tornando-os receptivos a outros sistemas, moldando o que Lévi-Strauss (1984) chamou de sociedades “frias” e “quentes”, permeáveis ou não a mudanças externas.

Bilinguismo

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

Segundo Grosjean:

[...] Poucas áreas da linguística estão rodeadas de equívocos como é bilinguismo. A maioria das pessoas pensa que o bilinguismo é um fenômeno raro encontrado somente em países como Canadá, Suíça e Bélgica, e que os bilíngues têm de falar e escrever fluentemente em suas línguas, ter sotaque da fala e poder interpretar e traduzir sem qualquer treinamento prévio. A realidade é de fato muito diferente: o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes da sociedade e em todos os grupos etários, de fato. Estima-se que metade da população mundial é bilíngue. Quanto aos bilíngues em si mesmo, a maioria adquiriu suas línguas em vários momentos durante a sua vida e raramente são igualmente fluentes nelas; muitos falam suas línguas menos bem do que o outros, e muitos só podem ler ou escrever em uma das línguas que falam. Além disso, poucos bilíngues proficientes são intérpretes e tradutores (GROSJEAN, 1999, p. 1)¹⁷.

¹⁷ Tradução Almeida (2015).

A fala desse autor é esclarecedora, particularmente se tomo como referência a situação sociolinguística do Brasil. Reiteradamente venho afirmando ao longo dessa Tese que este é um país multilíngue. O Português é apenas a língua oficial. No total, contabilizando as línguas indígenas e aquelas faladas pela população que para cá imigrou, existe cerca de 230 línguas diferentes entre si por seu léxico, sua gramática e seus falantes. No tocante aos povos indígenas brasileiros e sua diversidade linguística, é notório o texto constitucional (BRASIL, 1988) que reconhece o direito linguístico que os habitantes das aldeias têm de usarem suas próprias línguas nas situações que lhes convier, fazendo uso de sua autonomia cidadã. Todavia, as 199 línguas indígenas do Brasil não são definidas oficialmente como Línguas Nacionais, diferentemente da realidade de alguns países da América Latina (ALMEIDA, 2012.).

Considerando a heterogeneidade sociolinguística brasileira, é possível afirmar que existe um cenário bilíngue e que o bilinguismo das comunidades indígenas é compulsório¹⁸. Porém, são muitos os conceitos desse vocábulo. Segundo Megale (2005, p. 1), “[...] a noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar, a partir do século XX”, entretanto à primeira vista definir bilinguismo não parece ser uma tarefa tão difícil, pois numa concepção abrangente, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas fluentemente. Uma pessoa bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever em uma língua diferente de sua língua nativa. Entre esses dois extremos encontram-se outras definições como, por exemplo, a proposta apresentada por Titone (1993; 1997), para quem bilinguismo é a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua.

Letramento(s)

Letramento é a tradução da palavra inglesa literacy para o Português Brasileiro e significa a condição de uma pessoa letrada, isto é, atributo daqueles que não somente dominam as habilidades de leitura e escrita, mas que delas fazem uso nas mais diversas situações sociocomunicativas para as quais são requeridas. Todavia, o letramento é uma prática social, argumenta Street (2010), e como tal é uma ocorrência em contextos indígenas. Segundo Almeida (2015) não existe um letramento, mas “letramentos”, por exemplo, letramento escolar, letramento digital, letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos, letramento multimodal, letramento multicultural, dentre outros. Expandindo o letramento escolar, percebemos que em

¹⁸ Avançamos nessa discussão mais adiante.

vez de “ensino de ciências”, temos “letramento científico”, e isso vale para as demais disciplinas curriculares, pois é recorrente termos como “letramento literário” quando se trata das práticas de leitura e escrita na área da literatura, e “numeramento” no âmbito do ensino de matemática.

Existe, também, letramento autônomo, um tipo de letramento que se caracteriza como dominante e global; e letramento ideológico e vernacular que é também um letramento crítico, situado e local, capaz de desvendar intenções, ideologias e empoderamento, indo muito além da conotação dicotômica das práticas do letramento autônomo que se realizam desconsiderando o contexto sociocultural, conforme Street (2014). Ao modelo de letramento ideológico agrego o “letramento transcultural”, termo que viabiliza o entendimento acerca do que se pode denominar como “letramento indígena”, a partir da concepção de “letramento multicultural” que Rojo (2009, p. 111) defende, isto é, “[...] diferentes culturas, nas diferentes esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados”. Nesse sentido, o letramento transcultural indígena será muito importante para o Projeto de Currículo Indígena Apinayé.

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

Tabela 9. Letramento Indígena Apinayé.

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

Fonte: Almeida (2015, p. 182).

O “letramento transcultural”, termo creditado a Rojo (2009, p. 115), é a nomeação que faço para o letramento nos domínios socioculturais indígenas, considerando as teorias da Transdisciplinaridade propostas por Nicolescu (2008, p. 53). É, portanto, um letramento sistêmico que perpassa os diferentes letramentos, e o prefixo “trans” indica um tipo de letramento que permite ir além do que estabelece o rigor e a dicotomia dos letramentos autônomos e dominantes que circulam na esfera do conhecimento. Sua finalidade é a compreensão transdisciplinar da leitura de formas de escrita não verbal, para a qual um dos imperativos é a não fragmentação do conhecimento. A figura a seguir exemplifica o Letramento Multissemiótico.

Fig. 10. Pintura corporal; Letrameneto Multissemiótico no evento “Casamento”.



Fonte: Almeida (2015, p. 183).

Quando se trata dos múltiplos significados da pintura corporal, Davi Wamimen Chavito Apinayé *et alii* (2010)¹⁹, informam que, historicamente, o povo Apinayé praticava suas pinturas diariamente, principalmente nas festas tradicionais e, de acordo com o seu nome, por exemplo, Wanhmê e Katâm, assume um significado diferente. No entanto, “[...] essas pinturas já não são praticadas todos os dias e, às vezes, nem todos se pintam nos dias das festas tradicionais. Essas pinturas estão sendo esquecidas, cada vez que o tempo passa e isso gera preocupação para o povo Apinayé que antigamente vivia de pintura todos os dias”. Para esses autores, o fato de as

¹⁹ Davi Wamimen Chavito Apinajé; Jose Eduardo Dias Pereira Apinajé; Josué Dias de Sousa Apinajé; Júlio Kamer Ribeiro Apinajé; Francisco Ribeiro da Costa Apinajé. Dados do Diário de Campo.

mães não pintarem mais os seus filhos (algumas pintam, mas é pouco), contribui para que algumas pinturas já tenham sido esquecidas, como a pintura de *Pēpkre*, mas restam ainda muitas pinturas utilizadas pelo povo Apinayé em atividades como a Cerimônia da Sepultura, festa de Tora Grande, festa da Garça, Casamento, festa de Plantio, dentre outras.

Etnossociolinguística

A Etnossociolinguística é uma vertente da Etnografia, notadamente da Etnografia da Comunicação em consonância com a Sociolinguística interacional. Segundo Almeida (2015), a Etnografia da Comunicação tem suas origens tanto na Linguística quanto na Antropologia, tomando a comunicação como uma forma de se fazer sentido do e no mundo, sendo ela parte integrante da cultura. Já na Sociolinguística interacional, de acordo com Sousa (2006), a linguagem é vista como causa e efeito da comunicação interpessoal, sem prescindir do contexto no qual essa comunicação se efetiva, compreendendo-se, assim, como o falante reage às situações de interações face a face em um determinado ambiente social.

Nessa perspectiva, emerge a Etnossociolinguística que, de acordo com Almeida (2015), aglutina em seu léxico os termos Etnografia e Sociolinguística. Porém, a autora argumenta que a Etnossociolinguística vai muito além da justaposição das palavras “Etnografia” e “Sociolinguística”.

[...] Tem a ver, pois, com a sociedade indígena onde a pesquisa se situa, suas peculiaridades étnicas, identitárias, culturais, linguísticas e (Socio)linguísticas; sua estrutura social complexa; seu sistema dual; suas metades cerimoniais; seus ritos, mitos e aspectos cosmológicos. Incorpora as configurações subjetivas que se entrelaçam na dinâmica da interculturalidade e da fronteira étnica e linguística às quais os indígenas estão expostos. Nesse sentido, o “etno” da “Etnossociolinguística” é uma adaptação de “*eta*” referente a “*ethos*”, que, nessa perspectiva, designa a morada do homem e do animal *zoon* em geral. [...] esse sentido de pertença a um lugar de estada permanente e habitual, tem a ver com a noção de abrigo protetor (morada), a partir da raiz semântica de “*ethos*” como costume, formas de vida e ação (ALMEIDA, 2015, p. 42). (Destques do texto original).

Nesse sentido, a Etnossociolinguística se apresenta como um construto, perpassando as teorias da Etnografia e da Sociolinguística, agregando também conceitos e concepções de Letramento e Currículo. É, segundo Almeida (2015, p. 47), “[...] um desdobramento de Educação Linguística, que assume um novo contorno a partir do radical Etno que se juntando a qualquer palavra do Português, passa a dar sentido a uma situação”. Como exemplo, a autora apresenta a etnografia, que significa a escrita de um grupo social e cultural, originando etnia que

tem a ver com grupo social, pessoas que compartilham cultura, origens e história. A figura a seguir apresenta a configuração teórica da Etnossociolinguística.

Fig. 10. Configuração da Etnossociolinguística.



Fonte: Almeida (2015, p. 47).

A Etnossociolinguística é um construto, isto é, perpassa as teorias da Etnografia, (Socio)linguística, Letramento e Currículo. É, pois, um desdobramento de Educação Linguística, que assume um novo contorno a partir do radical **Etno** que se juntando a qualquer palavra do Português, passa a dar sentido a uma situação. Exemplo é a **etnografia**, que significa literalmente a escrita de um grupo social e cultural, originando etnia – raça. **Etnia**, por sua vez, diz respeito a um grupo social, pessoas que compartilham cultura, origens e história. Isso porque a complexidade do contexto da pesquisa e suas idiosincrasias demandam a necessidade de se estabelecer não somente desdobramentos teóricos, mas também novos significados que venham atender às demandas que inevitavelmente ocorrem quando se estuda sociedades em contextos de minorias étnicas.

Cabe supor que o termo minoria aqui é utilizado para referenciar grupos humanos inferiorizados, uns em relação aos outros, em diferentes aspectos. Segundo Hannah Arendt (2008), as minorias são grupos de pessoas marginalizadas no seio de uma sociedade hegemônica devido a aspectos sociais, econômicos, físicos, religiosos, linguísticos ou culturais. Como exemplo, a autora apresenta a insana perseguição às minorias (Judeus, Ciganos, Negros,

Homossexuais, Deficientes Físicos, dentre outros), protagonizada pela Alemanha nazista em meados do século XX.

Currículo

Estudiosos como Moreira e Candau (2007), sustentam que existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, incorporando com maior ou menor ênfase, debates acerca de conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade do corpo educativo. Segundo Silva (1995; 1999), o currículo é produzido no contexto de relações sociais e de poder, e desconsiderar esse processo de produção, o qual envolve relações desiguais de poder entre os grupos sociais, significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, dando ênfase apenas aos aspectos de consumo e não de produção coletiva. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Para Apple (1982), na vida cotidiana todos os acontecimentos e experiências não podem ser compreendidos isoladamente. Antes, têm que ser analisados perante as relações de dominação, exploração e hegemonia que permeiam e remanejamos as sociedades. Nesse sentido, educação, sociedade e poder se entrecruzam na trama de relações assimétricas promovidas mais eloquentemente no ambiente escolar (ALMEIDA, 2015).

O Currículo no Sistema de Ensino Brasileiro: Legislação e Normas

Para delinear uma proposta de um Currículo Intercultural e Bilíngue Indígena para as escolas Apinayé, é importante situar o cenário em que se desenvolverá o projeto, isto é, o contexto mais amplo da sociedade nacional que determina os condicionamentos para que se efetive uma tarefa dessa magnitude. Sendo assim, descrevo a seguir o que estabelece o Ministério da Educação MEC, quando se trata de regulamentar as ações que geram não somente mudanças, mas aperfeiçoamento das práticas educacionais nos diversificados domínios acadêmicos brasileiros, promovendo um diálogo a partir do que determinam o Plano Nacional de Educação PNE (2014); as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena DCEEI (1999); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, 9394/96; e a Constituição Federal do Brasil (1988). O intuito é que tais documentos possibilitem enquadrar a proposta dentro dos condicionantes oficiais, uma vez que trabalhar qualquer alternativa que viabilize mudanças nas formas de se executar ações no plano educativo nacional, requer uma efetiva cooperação e articulação no âmbito das políticas públicas que geram e regem as atividades socioeducativas do País, notadamente em relação ao Currículo.

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

Partindo de uma cronologia que tem início com a Constituição Federal do Brasil (1988), enquadrando o Currículo a partir do que está posto nesse Documento. Segundo Oliveira (2012)²⁰ a Constituição atual promoveu avanços notáveis em várias áreas da educação, mas faltou uma visão mais clara e objetiva que vá além dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997). Estes, por conseguinte, articulam-se em torno de uma política educacional com fortes influências das políticas neoliberais, o que suscitou sistematicamente críticas em relação a um substancial característica meritocrática, que atua na contramão de um Currículo inserido no contexto da Pedagogia Crítica.

Em 20 de dezembro de 1966 veio a público a LDB 9394/96 com a tarefa de regulamentar os dispositivos da Constituição do Brasil (1988), contemplando etapas, modalidades e procedimentos de ensino em todas as esferas do sistema de educação do País. Sobre o currículo a LDB estabelece o seguinte:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia. [...]. **1º Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática; o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.** 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno. 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. **Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena** (BRASIL, 1996)²¹. (Grifos e destaques nossos).

As prerrogativas da LDB estão inseridas numa proposta mais ampla que será ratificada pelos PCNS (1997), atendendo às políticas educacionais de caráter neoliberal que foram

²⁰Presidente do Instituto Alfa e Beta. Leia Mais: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,curriculo-a-constituicao-da-educacao>. Acesso: 20-dez-2015. 12h33min.

²¹ Fonte: <http://rebhecka.blogspot.com.br/2012/10/o-que-ldb-939496-diz-sobre-o-curriculo.html>. Acesso: 19-dez-2015. 13h41min.

amplamente impostas nos últimos anos do século XX e levadas a cabo na primeira década do século XXI. Reza ainda a LDB 9394/96 que:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. **Art. 28.** *Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural* (BRASIL, 1996)²². (Grifos e destaques nossos).

Na perspectiva da LDB atual, aspectos como “peculiaridades de cada região e adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e à natureza do trabalho na zona rural” devem ser observados pelo currículo escolar. Nesse sentido, e partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena está inserida nesse arcabouço normativo, um currículo que busque contemplar suas idiossincrasias deve, necessariamente, considerar a sazonalidade e adequar-se a um calendário ajustado às determinações de cada povo, suas culturas e seus modos de vida.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, apontam que o ponto de partida é o entendimento de que todos os povos indígenas brasileiros, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos que permitem não somente a transmissão de seus conhecimentos e da socialização de seus membros, mas entender que a escola é fruto do contato histórico destes povos com segmentos da sociedade nacional. Nesse sentido, é necessário distinguir claramente dois termos: educação indígena e educação escolar indígena:

O primeiro, educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças estornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que,

²² Fonte: <http://rebhecka.blogspot.com.br/2012/10/o-que-ldb-939496-diz-sobre-o-curriculo.html>. Acesso: 19-dez-2015. 13h41min.

segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nestas sociedades (BRASIL, 1999, p. 2).

Na perspectiva das DCEEI, historicamente as sociedades indígenas são definidas por descendência de populações pré-colombianas, estruturalmente caracterizadas como igualitárias, não estratificadas em classes ou segmentos sociais. Marcadamente, não apresentam distinção entre possuidores dos meios de produção e possuidores da força de trabalho, mas reproduzem-se a partir da posse coletiva da terra e do usufruto comum dos recursos existentes; organizam-se a partir da divisão das atividades laborais por sexo e idade, fortemente regidas por regras, compromissos e obrigações estabelecidas pelas relações de parentesco, amizade ou determinadas em contextos políticos e rituais, regida pelo princípio básico da reciprocidade. A obrigação que eles têm é dar e receber bens e serviços uns dos outros. Consideradas ágrafas, por não possuírem uma escrita alfabética preestabelecida, estas sociedades transmitem seus conhecimentos e saberes através da oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração para geração.

Com efeito, as sociedades indígenas, ao longo de sua história, vêm elaborando complexos sistemas filosóficos e modos de produzir, expressar, transmitir, armazenar, avaliar e reelaborar conhecimentos, abrangendo aspectos axiológicos, cosmológicos e ontológicos, resultando em valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos próprios, organizados em condições únicas e transmitidos de uma geração para outra. Ademais, observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, vida social e os mistérios da existência humana (BRASIL, 1999).

Nessa perspectiva, some-se aos complexos sistemas sociais indígenas identificados nas DCEEI, bem como aos processos educativos próprios das sociedades autóctones, a experiência escolar e as diversas modalidades que esta assumiu ao longo da história de contato entre indígenas e não indígenas no Brasil. Ademais,

[...] Necessidade formada “pós-contato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da história num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (BRASIL, 1999, p. 3). (Aspas do documento original).

Nesse quadro mais amplo da realidade educacional brasileira, é possível perceber que até o ano de 1988 a legislação era marcada por um viés integracionista, assimilacionista e colonialista. Porém, a Constituição atual inovou, garantindo às populações indígenas não somente direito à cidadania plena, liberando-as da tutela do Estado, mas também o reconhecimento e manutenção de suas identidades diferenciadas, atribuindo à União, o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. Nesse sentido, a “[...] Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais” (BRASIL, 2014, p. 3). Não obstante, no Título III do Capítulo III da Constituição de 05 de outubro de 1988 são restituídas aos indígenas suas lídimas, prerrogativas incontestáveis de cidadãos genuinamente brasileiros, que pela primeira vez assumem visibilidade no cenário nacional.

As DCEEI fazem alusão à LDB atual, definindo como um dos princípios norteadores do ensino no Brasil o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas também plurais. O artigo 79 da LDB 9394/96, prevê que a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa de acordo com as expectativas das comunidades de cada povo. O objetivo é fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna, a partir do desenvolvimento de programas e currículos específicos, incluindo o contexto cultural e linguístico dos indígenas. Além disso, deve-se elaborar e publicar sistematicamente material didático e pedagógico, específicos e diferenciados em relação aos demais que correspondem ao sistema de ensino nacional.

Ainda em consonância com os dispositivos da LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 66)²³ determina que à União compete “[...]desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar para as escolas do campo a para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades [...]”, tendo em vista o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada povo indígena, produzindo, disponibilizando e fomentando matérias didáticos específicos, incluindo, também, alunos que apresentem algum tipo de deficiência física ou intelectual. Sendo assim, delineamos a seguir o que propomos para um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinayé.

²³ Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, Meta 7 Estratégia 7. 27.

Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé

Segundo Almeida (2015), para que se proceda a uma transposição teórica dos elementos constitutivos do currículo, considerando a complexidade do contexto bilíngue, interétnico e indígena Apinayé, se requer, inicialmente, conceituar currículo no âmbito das relações interculturais que perpassam essa dialética. Para Moreira e Candau (2007), o currículo pode é um conjunto de práticas em que identidades são construídas e significados são construídos, disputados, rejeitados e compartilhados, regulamentando as relações entre currículo e cultura. Ademais, “[...] se entendermos o currículo [...] como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados” (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 28). Na concepção de Silva (1999) currículo é um espaço onde diferentes significados sobre o social e o político se enfrentam, se concentram e se desdobram.

Ampliando esse entendimento, Moreira e Candau (2007, p. 28), argumentam que “[...] é nesse campo de força que determinados grupos sociais, especialmente os dominantes, utilizam o currículo para expressarem sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade”. Dessa forma, e de acordo com Almeida (2015), o currículo representa uma conectividade de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, contribuindo intensamente para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, então, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade, atuando ainda mais veementemente em contextos interétnicos, como é o caso do contexto indígena Apinayé.

419

Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Orientações Metodológicas

Segundo Santos Filho e Gamboa (2012, p. 156), “[...] todo projeto pedagógico-curricular apresenta explícita ou implicitamente uma perspectiva epistemológica que fundamenta e justifica os propósitos de um curso ou conteúdos” “[...] a abordagem e a importância relativa dos conteúdos selecionados, o método de ensino/aprendizagem e a sistêmica avaliação dos alunos”. Constitui-se, simultaneamente, num campo empírico e normativo, em que as ciências da educação encontram suporte teórico mediante um conjunto de ciências analíticas auxiliares.

Com efeito, a Etnossociolinguística e os estudos realizados com os indígenas Apinayé, permitiram identificar aspectos sociológicos, antropológicos, linguísticos e culturais que se entrelaçam na trama das práticas sociais cotidianas das comunidades pesquisadas. Sociologicamente, esse é um povo de minoria étnica, com uma estrutura social muito complexa, marcada por uma dualidade que se expressa nos ritos e cerimoniais de tradição Timbira.

Antropologicamente, distingue-se por uma cultura que, em detrimento de uma evidente inferiorização hierárquica em relação à cultura dominante, consegue preservar aspectos que permitem aos indígenas manterem sua identidade étnica.

Cuche (1999, p. 144), afirma que a cultura “[...] é hierarquicamente concebida”, pois na medida em que essa cultura é real ela só existe produzida por pessoas ou grupos que assumem posições assimétricas no campo social, econômico e político, ocupando espaços onde culturas diferentes encontram-se, em maior ou menor grau de força (ou fraqueza), em relação umas às outras. Em sua configuração sociolinguística, os Apinayé mantêm sua língua materna viva e têm orgulho de falar um idioma que é um dos fatores identitários mais fortes do grupo, o qual é bilíngue (Apinayé/Português), favorecendo diferentes tipos e eventos de letramento.

A partir dos aportes teóricos da Etnossociolinguística favorecidos pela triangulação Etnografia, (Socio)linguística e Letramento, retomo as orientações do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI (BRASIL, 1988) e recorro às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica DCNGEB (BRASIL, 2013), que dedica quarenta e duas páginas à educação indígena. O intuito é apresentar uma proposta de um Currículo que venha favorecer os dispositivos de uma “Educação Indígena Bilíngue e Intercultural Apinayé”. Isso porque, pensar uma educação realmente indígena para as escolas Apinayé, só será possível se partir das orientações de um Currículo cultural e linguisticamente emancipatório que se efetive com a participação irrestrita das comunidades.

Nesse sentido, Molina (2014) contribui ao advertir que o desafio maior de uma empreitada como essa, é conseguir construir estratégias curriculares que garantam aos estudantes acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, porém articulando a disponibilização destes conhecimentos com o aprofundamento da compreensão dos problemas da modernidade, aliado aos saberes tradicionais de cada povo. Dessa forma, apresento na sequência alguns passos que irão orientar a proposta curricular pra as escolas indígenas Apinayé.

Ratificando afirmações anteriores, a Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu artigo 210, assegura que as comunidades indígenas têm direito ao uso de suas próprias línguas e a utilização de processos próprios de aprendizagem nas escolas de suas aldeias. Posteriormente, em 1999, atendendo a esse dispositivo a LDB (9394/96), nos artigos 78 e 79, deliberou sobre o desenvolvimento de programas específicos, determinando que os currículos no Sistema de Ensino devam incluir línguas, processos pedagógicos e conteúdos culturais correspondentes às sociedades indígenas. Enfaticamente, a atual LDB acentua diferenciação da escola indígena em

relação às demais escolas brasileiras, fazendo menção ao bilinguismo e à interculturalidade como aspectos constitutivos da educação escolar indígena.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) orientam que, numa perspectiva intercultural, os currículos das escolas indígenas devem ser construídos levando em conta aspectos, valores e interesses etnopolíticos das comunidades em relação aos seus projetos de sociedade e de escola. Para isso, é preciso a construção de um projeto pedagógico da escola que oriente as ações do currículo. Este, por conseguinte, se constitui como um componente pedagógico dinâmico, direcionando os modos de organização dos tempos e espaços escolares, organizando as atividades pedagógicas, coordenando as relações interpessoais tecidas no dia a dia da escola, intermediando as interações entre a escola e a sociedade nacional. Ademais, o currículo precisa definir claramente as concepções e práticas que definem o papel da escola e deve ser idealizado de modo flexível, considerando os contextos sociopolíticos e culturais nos quais a escola está situada.

A orientação principal do currículo proposto nessa Tese consiste em percebê-lo como todas as atividades relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem. Envolve professores e professoras, alunos e alunas, lideranças e membros das comunidades, técnicos administrativos, merendeiras, guardas de segurança e, por fim, a escola como espaço físico, social e cultural, onde as subjetividades se entrecruzam e se constroem. Contrapõe-se à compreensão tradicional de currículo que enfatiza o ensino e a aprendizagem como processo de instrução, colocando professores e alunos numa posição assimétrica, em que os primeiros são considerados como os “que sabem”, e devem “repassar” seus conhecimentos para aqueles que “não sabem”, naquilo que Paulo Freire (1968, 1993) classifica como “Educação Bancária”²⁴. O Currículo, nessa perspectiva, é elaborado por técnicos da educação, desconsiderando as especificidades de cada contexto, fazendo da escola, professores e alunos meros usuários de um produto desenvolvido em série.

Com efeito, o Currículo Intercultural Indígena e Bilíngue aqui proposto, visa uma educação indígena para os Apinayé a partir da participação das comunidades. Segundo Moura (2015), o pensamento educacional, na atualidade, indica que a participação dos sujeitos na construção de um currículo que atenda aos anseios e especificidades de determinado grupo social, faz com que a escola deixe de ser um espaço amorfo e passe a ressignificar seu papel de

²⁴ Paulo Freire (1921-1977), no conjunto de sua obra, faz menção a uma “Educação Bancária”. Com fortes teores filosóficos, pedagógicos e sociológicos, o autor apresenta a “Educação Bancária” como aquela em que o professor transmite os conteúdos na sala de aula sem considerar a participação nem o contexto dos alunos. Assim, o conhecimento é transmitido, levando os alunos a uma estática desmotivação.

transformação. Nesse sentido, e para que a proposta que apresento tenha sustentação teórica, recorro mais uma vez ao RCNEI (1998) e às DCNGEB (2013), pois esses documentos sugerem uma educação escolar indígena que considere a possibilidade de construção coletiva de um currículo diferenciado em relação às tradições, línguas e culturas de cada povo. Assim, a Etnográfica, a Sociolinguística e os Letramentos, articulam-se em torno da Etnossociolinguística, para viabilizar um currículo que permita uma educação indígena dentro da configuração proposta pelo RCNEI e pelas DCNGEB. Portanto, é nessa perspectiva que se inserem as diretrizes e a proposta de Currículo que estão delineadas a seguir.

A PROPOSTA

Currículo é um termo polissêmico, mas, não obstante, tem algumas peculiaridades que o individualizam²⁵. Quando sua formulação se dá no âmbito de comunidades indígenas, interculturais e bilíngues como é o caso dos Apinayé, além da polissemia, há de se considerar também a complexidade, o engendramento e o acoplamento que se fundem em torno de uma mesma concepção, numa perspectiva Etnossociolinguística. É, então, a emergência de um liame entre duas ou mais ações, formando um único conjunto em conexão e compatibilização com fatos, conexões e posturas, a partir das subjetividades que se inter-relacionam. Nesse sentido, propor um Currículo Bilíngue e Intercultural requer uma ação cooperativa, ontogênica²⁶, isto é, uma nova forma de colaboração e cooperação entre as áreas do conhecimento, numa atitude epistemológica Inter e transdisciplinar.

Dentro dessa conjuntura mais ampla, cabe afirmar que esse acoplamento constitui-se em promover o diálogo necessário entre Pedagogia e Linguística, visando à concepção e promoção de um Currículo que leve em conta as intersubjetividades, considerando os procedimentos pedagógicos e linguísticos que perpassam as interlocuções entre os sujeitos da educação, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Dessa forma, se intercambiam as subjetividades individual e social, imbricando para o que Maturana e Varela (2010, p. 230) denominam como “[...] condutas que ocorrem num acoplamento estrutural ontogênico, que nós, seres humanos

²⁵ Faço uso do vocábulo *individualizar* no sentido de adquirir caracteres distintivos; distinguir(-se), particularizar (-se). Fonte: www.dicio.com.br/individualizar. Acesso: 20-out-2015. 10h57min.

²⁶ Ontogenia ou ontogênese (do grego ὀντογένεσις, composto de ὄντος, transl. *Ontos*, “ser, ente” e γένεσις *genesis*, “criação”) é o estudo das origens e desenvolvimento de um organismo desde o embrião até atingir sua forma plena, passando pelos diferentes estágios de desenvolvimento. Em termos gerais, ontogenia também é definida como a história das mudanças estruturais de uma determinada unidade – que pode ser uma célula, um organismo ou uma sociedade de organismos –, sem que haja perda da organização que permite a existência daquela, conforme Humberto Maturana e Francisco J. Varela (1987, p.74). Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ontogenia>. Acesso: 22-out-2015. 01h26min.

estabelecemos e mantemos como resultado de nossas ontogenias coletivas”. Estas, por conseguinte, irão conduzir as ações desde o início da proposta até a fase de preparação e construção do Currículo, perpassando, dialeticamente, os diferentes estágios de sua implementação. De certa forma, apresentada a proposta, é necessário muita atenção das pessoas envolvidas no processo de elaboração, notadamente em relação aos fatores extracurriculares que devem ser vistos como atividades interdisciplinares que, em sintonia com as demais experiências, formam um todo holístico e autopoietico. Assim, a Etnossociolinguística e o Letramento, ao promoverem o diálogo interétnico e sociolinguístico entre os Apinayé e a sociedade majoritária, se constituem como fundamento da proposta curricular.

Nesse sentido, as dimensões e os aspectos pedagógicos, linguísticos, sociolinguísticos e etnográficos, descritos a seguir, constituem-se no substrato da Educação Indígena e do Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinayé, a partir de uma configuração Etnossociolinguística.

Modelo do Currículo

Bilíngue e Intercultural

Inter e Transdisciplinar

O Currículo não é um projeto idealizado *a priori*, mas uma construção que se efetiva durante todo o processo educativo, a partir da identificação das prioridades das áreas do conhecimento e das necessidades, considerando o interesse das comunidades. Significa, pois, que os indígenas devem estar a par da eficácia e relevância de todos os aspectos curriculares que se efetivam: objetivos, justificativa, metodologia, conteúdos e avaliação. O Currículo também deve atender às reivindicações da comunidade, apontando e incluindo o que lhes seja relevante.

Para que os conhecimentos sejam internalizados, é fundamental que estejam no centro dos interesses do grupo indígena ao qual se reporta. Ademais, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade devem contemplar esse Currículo, promovendo a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo um diálogo transversal entre as disciplinas e seus conteúdos, os quais devem estar estreitamente ligados à realidade dos estudantes, dos professores e da comunidade em geral. Nesse sentido, alguns elementos do Currículo são primordiais e devem ser apresentados de forma indelével já na proposta, para que no ato de sua execução não sejam negligenciados. Dentre estes destacamos, a seguir, os aspectos linguísticos, as dimensões política, pedagógica e institucional que necessariamente devem perpassar a proposta do Currículo que propomos.

Dimensões do Currículo

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

a) Dimensão dos Aspectos Linguísticos

A Linguística, em particular a Linguística Antropológica²⁷, tem necessariamente que ser contemplada no Currículo proposto para as escolas indígenas Apinayé. Afinal, uma das dimensões do Currículo na perspectiva da Etnossociolinguística, é considerar a inter-relação entre a cultura local e o currículo escolar, em especial no que diz respeito às dimensões linguístico-culturais pertinentes a um contexto em que prevalece uma língua minoritária e estigmatizada. No centro de tais proposições encontra-se uma dicotomia que perpassa e separa língua padrão, norma culta e as práticas de oralidade, prevalecendo um verdadeiro embate em torno daquilo que se classifica como certo ou errado em termos da linguagem humana, caracterizada pelo princípio da heterogeneidade. A língua padrão, nessa perspectiva, é a denominação dos aspectos linguísticos inerentes à modalidade escrita.

Segundo Faraco (2002, p. 40), “[...] a cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas) [...]”, que visa a uma relativa estabilização linguística, com o objetivo de neutralizar a variação e controlar a mudança. Então, ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, dá-se o nome de norma padrão ou língua padrão, conclui o autor. No tocante às variedades cultas estas, Faraco (2008, p. 173), entende que estas ocorrem em situações de uso mais monitorado, e tem como característica marcante a língua falada por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima, hierarquizada pelo *status* econômico dos falantes, os quais têm amplo acesso aos bens culturais e, conseqüentemente, à educação formal e à cultura escrita.

Dentro desse quadro mais amplo sobrepõe-se, não livre de estigmas, as práticas da oralidade, vernaculares, as quais as crianças trazem para a sala de aula, desencadeando uma série de eventos que irão de encontro ao repertório linguístico acadêmico que prevalece no ambiente escolar. Aqui, a língua padrão (escrita) e a norma culta (fala monitorada), travam um embate com a língua que os estudantes falam nos ambientes familiar e social, e que os acompanha também na escola, numa sequência de ocorrências que irão atuar decisivamente na subjetividade de cada criança. Sendo assim, é importante que se criem estratégias que possibilitem equacionar

²⁷ A Linguística Antropológica, segundo Rodrigues (2013) é uma ramo da Linguística que se ocupa em estudar a linguagem a partir das orientações da Antropologia. Sendo a língua um dos principais constituintes das culturas humanas, os estudos linguísticos, tanto sincrônicos quanto diacrônicos, devem estar associados, naturalmente, não só ao conhecimento dos diversos aspectos dessas culturas, como organização social, conhecimento do respectivo meio ambiente, cultura material e tecnológica, práticas artísticas e lúdicas e tradições históricas, mas também aos fatores biológicos e psicológicos dos falantes, e ao meio físico e social em que vivem. Fonte: Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Capa. V. 6, n. 2 (2014). Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/ling>. Acesso: 22-out-2015. 14h16min.

a assimétrica relação entre a forma de falar que as crianças trazem consigo, e uma verdadeira “ditadura” em torno de um falar monitorado e uma escrita que, *per se*, podem ser vistas como uma segunda língua para os estudantes, o que se amplia consideravelmente quando se trata da educação escolar indígena. Nessa perspectiva a oralidade, ou mesmo as tradições orais adquirem relevância por se constituírem de textos discursivos, mediante os quais a escrita pode surgir como arquivamento estratégico, patrimônio imaterial que pode contribuir para uma pedagogia do letramento.

Nesse sentido, a língua indígena Apinayé em sua modalidade oral será um dos pilares do currículo, quando será levada para a escola a língua falada no ambiente familiar e nas relações intergrupo, com toda riqueza da língua materna, suas peculiaridades e as idiossincrasias de um falar português indígena, que a situação de contato com a sociedade majoritária estabelece. Nessa perspectiva, ao contemplar as pessoas da comunidade, vistas como sujeitos de sua própria historicidade, e ao relacioná-las com o contexto político, histórico e social, o currículo deve considerar a pluralidade e a diversidade como elementos constitutivos de sua efetivação. Assim posto, essa concepção de currículo, no âmbito da Linguística, compreende alocação, texto, percurso, deslocamento, discurso e identidade, conforme Silva (1999). Ademais, esse currículo precisa considerar que as subjetividades entrelaçadas na dinâmica da vida nas aldeias, vão muito além das relações entre sujeito (indígenas) e objeto (currículo), mas atuará na formação humana em todas as suas configurações.

425

b) Dimensão Política

Desse modo cabe perguntar: O que é político e o que é pedagógico num currículo? Respondendo ao primeiro questionamento, evocamos Silva (2001) e Corazza (2001, 2005), estudiosos que muito contribuem com essa discussão. O primeiro vem nos dizer que, se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. Então, não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferidos das reformas neoliberais que assolam a educação? Nesse sentido, Corazza (2005, p. 103) acena com uma nova proposta que ela denomina de “Pós-Currículo”, isto é, um currículo que se efetiva movido pelas teorias pós-críticas em educação e é pensado a partir das perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturais. Os conceitos que o direcionam se estabelecem por meio de estudos culturais e interculturais, envolvendo questões de gênero, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade; xenofobia, religiosidade, etnocentrismo, política de identidade e da diferença; estética, Interdisciplinaridade,

Transdisciplinaridade, história e cultura global. É desse modo que um Pós-Currículo “[...] curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social” (CORAZZA, 2005, p. 103).

Especificando sua atuação no campo político, essa autora parte do pressuposto que um Pós-Currículo situa-se sempre à esquerda, jamais à direita nem tampouco ao centro. Por isso, encontra-se comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Atua combatendo as políticas socioeducativas dos governos neoliberais que mundializam o capital e globalizam a exclusão, distribuem desigualmente recursos universais, privatizam e mercantilizam a educação. Veementemente indignada a autora protesta:

[...] São Políticas de morte, em suas diversas versões, que conservam e fortalecem modos de convivência entre indivíduos, comunidades, povos e nações, pautados pelo sofrimento e humilhação, gerenciados pela crueldade e exploração, alimentados pelas barbáries de fome, de sede e de doenças (CORAZZA, 2005, p. 104).

Para Silva (2000), as teorias tradicionais são teorias de aceitação, adaptação e ajuste. Em contrapartida, as teorias críticas questionam, desconfiam, buscam uma transformação radical. Portanto, politicamente, os currículos nunca são neutros, mas carregados de ideologia, de intenções, de poder. É nessa perspectiva que pensamos politicamente o Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé.

c) Dimensão Pedagógica

Pensar as dimensões pedagógicas para um Currículo Bilíngue e Intercultural requer um entendimento do que se apreende por pedagogia nesse contexto. Assim como a dimensão política, aqui também é importante refletir sobre o teor crítico da pedagogia. Nessa perspectiva, recorremos a Maclaren (2001), Apple (2001), Giroux (1962), Habermas (1989) e Freire (1968, 1998). Peter Maclaren é considerado fundador da “Pedagogia Crítica”, que tem como objetivo prover os excluídos, social, econômica e culturalmente e transformar as desigualdades e as injustiças sociais existentes; trabalha em prol não somente da capacitação, mas da transformação individual e social; promove uma educação política, questionadora e axiológica, e sua escola educa as pessoas para a vida, diferenciando escolaridade de educação. A primeira é uma forma de controle social. A segunda tem o potencial de transformar as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade.

Nesse sentido, é função social da educação e, por conseguinte, do currículo, a produção de significados e de redes sociais de relacionamentos constituídos a partir das interpretações e das ações intersubjetivas, reconhecendo as intencionalidades (políticas) de todas as atividades relacionadas à educação. Ademais, e conforme Apple (2001, p. 107), a educação e o currículo no

contexto da pedagogia crítica, se desenvolvem através de um compromisso consciente de mudança, a partir de ações conscientes que permitam vislumbrar um contíguo mais justo das e nas relações econômicas, culturais e políticas. Essa postura não apenas modifica o papel social das instituições educativas, mas elevam-nas ao estágio de “comunidades de aprendizagem” que também são autônomas e pautadas por uma efetiva participação democrática, quando a comunidade assume o papel que lhes é devido, isto é, toma para si a responsabilidade de conduzir todo o processo de preparação, elaboração e construção da escola que almeja.

Na perspectiva de Freire (1968), a pedagogia é um instrumento de luta para libertação dos oprimidos. Ela se desenvolve num espaço de negociação em que a alteridade se apresenta como algo primordial. Essa pedagogia assume um compromisso em torno do bem estar dos nossos “outros”; uma pedagogia do amor, da esperança e da alteridade, que visa a auxiliar o ser humano na superação de suas imanências, seus constrangimentos, orbitando em tono de comunidades fraternas. Para Freire, a pedagogia na perspectiva crítica requer também um currículo crítico, em que as ações dentro e fora da escola não sejam diminuidoras ou deformadoras da entidade do Ser, que não desumanize, pois essas ocorrências produzem consequências nefastas sobre a sociedade. Cabe supor que as experiências emancipadoras da educação e da pedagogia freirianas estão ancoradas numa inegociável “consciência popular”, “não utilitarista”, construindo caminhos rumo a uma educação que promova boas formas de convivência. Assim, são elencadas, a seguir, algumas dimensões do currículo na perspectiva da pedagogia crítica:

- ✚ A prioridade do processo educativo é a aprendizagem e não o ensino;
- ✚ A aprendizagem é um processo de construção coletiva de conhecimentos que envolvem comunidade, escola, alunos e professores;
- ✚ O processo de aprendizagem e, conseqüentemente, as disciplinas curriculares, deve ser constituído a partir das culturas envolvidas, não desconsiderando as demais;
- ✚ As atividades desenvolvidas devem estar de acordo com o contexto, precisam respeitar e considerar os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a sala de aula, além dos aspectos socioculturais da comunidade onde se inserem;
- ✚ Os conhecimentos construídos durante as aulas não devem ser fragmentados, mas trabalhados holisticamente. A escolha e o estudo de um tema como, por exemplo, a preservação ambiental, deve contemplar o desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento, como linguagem, ciência, biologia, história, literatura, geografia, dentre outras.

Nesse sentido, Freire (1998) sintetiza tais prerrogativas ao ponderar que, na medida em que a massa popular apreender os conteúdos que lhes são ensinados, ela se liberta (é a concepção fetichista do conteúdo, do objeto), pois o conteúdo sozinho não liberta ninguém e essa é a dimensão política da luta, nem sequer pedagógico. É pedagógico como reflexo, é pedagógico como consequência e não como fundamentação. “A minha tese é a seguinte: nunca se precisou tanto quanto hoje de uma educação que fosse além do pragmatismo. Nunca se precisou tanto fazer o que eu costumo chamar de ‘a unidade dialética contraditória’ entre a leitura da palavra e a leitura do mundo” (FREIRE, 1998, p. 45).

Assim descrita as dimensões e os aspectos obrigatórios de um currículo que atenda aos anseios dos indígenas Apinayé, expomos, a seguir, contribuições do Letramento, da (Socio)linguística e da Etnografia, que serão substancialmente relevantes para sua concretização.

Contribuições

a) Contribuições do Letramento

Para apresentar as contribuições do letramento para um currículo que atenda às necessidades das escolas indígenas Apinayé recorreremos inicialmente a Freire (1968), que reconhece que “à leitura da palavra precede a leitura do mundo” (aspas nossas). Essa afirmação mantém uma forte conexão com o contexto em que realizamos a pesquisa e que revelou diferentes tipos, eventos e práticas de letramento. Essa “leitura do mundo” está em todas as atividades cotidianas dos indígenas em suas aldeias, quando o não verbal, o simbólico, os sentidos, as sensações e os sentimentos coadunam-se em torno de uma “educação” e uma “pedagogia” que (re)produzidas no âmbito das intersubjetividades, anunciam um “Letramento Indígena”. É perceptível que esse letramento, ou letramentos, caracteriza-se por práticas sociais muito peculiares no universo de uma sociedade em que a axiologia está em todas as partes, regendo atitudes e procedimentos que desconhecem o utilitarismo. Tradicionalmente, os Apinayé veem o mundo sob um prisma em que os valores são diferentes em relação à sociedade nacional. Portanto, o letramento na perspectiva de Heath (1982), Rojo (2009) e Street (2014) têm muito a contribuir com um currículo para as escolas indígenas Apinayé. Isso porque esses autores defendem a ideia de que o letramento em sua constituição social, antropológica e linguística, ou qualquer outra, não pode ser visto fora do contexto em que os indígenas estão inseridos.

Nesse sentido, as concepções de vida e de morte, tanto deles mesmos, como seres humanos, quanto dos animais da floresta e dos ribeirões com os quais se relacionam e se completam, ocorrem mediatizadas por apegos, estimas e apreços que podem ser identificados como “leituras” que excedem a palavra escrita ou falada, e abrangem o mundo. São, portanto,

letramentos que podem ser incluídos no currículo escolar, dinamizando e tornando as aulas muito mais atraentes. Por exemplo, as aulas e os conteúdos de matemática, podem ser dinamizada(o)s pelo “numeramento”, conceito de letramento quando se trata de lidar com alfabetização em matemática, que pode expandir-se além das paredes da sala de aula; ciência e geografia ficam muito mais interessantes de aprender quando, em contato com a natureza, as crianças veem “ao vivo” seu material de estudo, exercitando um letramento que recebem da família ao longo da vida, ampliando-o com a intervenção do professor. Sem contar as diferentes linguagens que a “leitura do mundo” oferece em sua complexidade, quando é possível, apenas por receber uma rajada de vento no rosto ao se levantar de manhã, entender a linguagem da brisa anunciando como será o dia, se choverá ou se fará sol. Ou então a leitura da rotina das abelhas, das formigas, do canto de um pássaro que os indígenas identificam como enunciador de eventos que tanto podem ser bons quanto ruins.

Desse modo, o conceito de letramento expande-se além da conotação dicotômica de leitura e de escrita, pois sujeitos sociais que são os estudantes podem e devem ter conhecimento dos valores inerentes à sua cultura e à sua ancestralidade. Levando tudo isso para a escola, incorporando-os ao currículo, certamente os resultados serão positivos e a aprendizagem ocorrerá.

b) Contribuições da Etnografia

A etnografia tem uma importante contribuição a apresentar para um Currículo Bilíngue e Intercultural, tal qual reivindicam os Apinayé. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), ao se preocuparem com a difusão de metodologias mais apropriadas ao entendimento do fenômeno humano em toda sua complexidade, pesquisadores na área da educação implementaram formas etnográficas de intervenção nos problemas enfrentados na sala de aula, não como uma relação de causa e efeito, mas levando em conta a realidade de cada contexto. Com efeito, estudos como os de Ferri (2001) constataam que na prática escolar, atividades ligadas à Antropologia e à Linguística realizadas em contextos indígenas, configuram-se como estudos do tipo etnográfico e permitem o entendimento e a descrição de como se veiculam e reelaboram os modos de ser, ver e sentir a realidade e o cotidiano quer seja o das aldeias ou da sala de aula. A autora recorre a André (1999), argumentando que tal procedimento significa lançar mão de uma lente de aumento nas relações de interação que constituem a dinâmica do dia a dia da escola e da comunidade, apreendendo as forças que a impulsionam (ou a detêm), possibilitando identificar as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico, compreendendo o papel de cada

pessoa neste complexo interacional em que ações, relações e conteúdos não somente são construídos, mas reconstruídos ou modificados.

De igual modo, Ferri (2001) sustenta que a etnografia é um caminho metodológico que possibilita percorrer a trajetória de elaboração de um Currículo Bilíngue e Intercultural no contexto da Educação Indígena, mostrando-se mesmo como uma das probabilidades de engendramento, isto é, de criação e formação de estratégias que leve ao êxito as ações implementadas. Ademais, a etnografia escolar permite que os aspectos da realidade sociocultural sejam contemplados e usados como recurso educativo, por exemplo, a construção de uma casa, o ritual de um casamento, a corrida da tora, uma cerimônia de iniciação, a confecção dos artesanatos, as histórias mitológicas, dentre outras tantas atividades.

É também uma atribuição da pesquisa etnográfica, auxiliar na confecção de material didático e de apoio pedagógico que serão âncoras do currículo, como é o caso de elementos inerentes à realidade indígena, tais como sementes, amêndoas das palmeiras de babaçu, material para pintura corporal extraído das árvores, brincadeiras tradicionais, banhos no rio, contação de histórias, dentre outras atividades socioantropológicas. Cada um desses artefatos será de extrema valia, principalmente em relação à alfabetização, pois ao trabalhar com as crianças aspectos de seu cotidiano, os professores e professoras indígenas fazem uso de práticas Inter e transdisciplinares, com resultados expressivos, conforme o relato no excerto a seguir.

430

Excerto 01²⁸

[...] No pátio da aldeia, na beira do ribeirão, debaixo do pé de babaçu, em qualquer lugar da aldeia posso fazer aula. A natureza, as folha, as formiga, as abelha, os coco, tudo é conteúdo. O vento que bate na gente serve como aula de ciência. Os coco de babaçu ajuda na aula de matemática. Os bicho que aparece na hora ajuda a entender a ecologia, a entender e a preservar o meio ambiente. Esse jeito de ensinar é bem melhor. As criança gosta de estudar assim. E nós gosta de ensinar porque ver que as crianças aprende (M.C.A. PROFESSORA DA ESCOLA TEKATOR ALDEIA MARIAZINHA, 11-nov-2010).

Com efeito, a aldeia em sua diversificada formação ecolinguística, quando a fauna e a flora se apresentam mesmo como elementos de um laboratório a céu aberto, é uma opção a favor de uma efetiva educação intercultural e transdisciplinar. Segundo Almeida, Albuquerque e Pinho (2013, p. 806), Transdisciplinaridade e educação intercultural são categorias que se justapõem quando se trata de estudar a educação nos domínios sociais indígenas. “Isso porque a educação escolar indígena se apresenta como intercultural, e assim como a Transdisciplinaridade, está em

²⁸ Extraído do Diário de Campo Aldeia Mariazinha 11 de novembro de 2010.

fase de construção, tanto conceitual quando epistemologicamente”. Ambas, a educação intercultural e a educação escolar indígena se movimentam num espaço intersubjetivo de contradições que imbrica para a Transdisciplinaridade. O ponto de intersecção se dá no momento em que, ao analisar cada uma dessas etapas, nos deparamos com uma situação aparentemente caótica, identificada mediante um aparato relacional presente num campo onde interagem elementos, simultaneamente, antagônicos e proximais. Mas um caos organizado, por mais paradoxal que possa parecer. Os procedimentos de um currículo, nessa perspectiva, implicam num aproveitamento das capacidades físicas, mentais, intelectuais, integradas a outros aspectos de formação do ser humano, como sensibilidade, criatividade, emoção e inteligência. Sendo assim, a Sociolinguística também pode auxiliar, conforme segue.

c) Contribuições da Sociolinguística

As argumentações tecidas até aqui constataam que em diversos momentos, Stella Maris Bortoni-Ricardo problematiza as contribuições que a Sociolinguística efetivamente oferece à educação. Em um trabalho exemplar²⁹, essa teórica elucida muitas dúvidas acerca da educação linguística em contextos onde os alunos falam uma língua diferente daquela que irão estudar na escola. Nesse sentido, o livro “Nós Chegemu na Escola, e agora?” (2005), será um dos pilares de sustentação teórica para elencar as contribuições da (Socio)linguística para a construção de um Currículo Indígena Bilíngue e Intercultural Apinayé.

Com efeito, a autora defende a tese de que a Sociolinguística tem não somente contribuições a dar à educação, mas exerce um papel de muita relevância também no processo curricular, quando se trata de ensino de línguas. Porém, a forma como essas contribuições se realizam, precisa ser revista, adverte Bortoni-Ricardo, ao mesmo tempo em que propõe alguns princípios que devem ser ressaltados nessa revisão. Vale lembrar que o conceito de Sociolinguística educacional apresentado pela autora, diz respeito à “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Ainda refletindo acerca das contribuições da Sociolinguística para o processo educativo, Bortoni-Ricardo pondera que, em sua própria pesquisa de Sociolinguística educacional, se convenceu de que a “[...] Sociolinguística tem um papel muito específico a desempenhar no esforço coletivo das ciências humanas pelo aperfeiçoamento educacional” (2005, p. 130). Todavia, a autora afirma está convencida de que, para realizar esse desiderato, a Sociolinguística

²⁹ Refimo-nos ao livro “Nós Chegemu na Escola, e agora?”, lançado pela Editora Parábola em 2005.

educacional tem necessariamente que promover estratégias diferentes daquelas que tem adotado até então, e propõe seis princípios que ela acredita serem fundamentais na implementação de uma Sociolinguística que realmente atenda aos pressupostos de uma educação que leve em conta o contexto sociocultural em que os falantes interagem.

d) Contribuições da Etnossociolinguística³⁰

A Etnossociolinguística (ALMEIDA, 2015; ALMEIDA et al., 2021) foi mencionada pela primeira vez quando o Grupo de Estudos SOLEDUC³¹, discutindo acerca da Etnografia e da Sociolinguística em contextos complexos, tais como “Aldeias Indígenas e Comunidades Quilombolas, percebeu que a Etnografia e a Sociolinguística expandiam-se além das fronteiras investigativas e linguísticas, imbricando para uma “Etnossociolinguística”. Todavia, o termo Etnossociolinguística vai muito além da simples aglutinação do radical grego “ethos” ou “etno, da palavra “Etnografia” e da “Sociolinguística” como à primeira vista seu léxico pode anunciar. Tem a ver, pois, com a sociedade indígena onde a pesquisa se situa, suas peculiaridades étnicas, identitárias, culturais, linguísticas e (Socio)linguísticas³²; sua estrutura social complexa; seu sistema dual; suas metades cerimoniais; seus ritos, mitos e aspectos cosmológicos. Incorpora as configurações subjetivas que se entrelaçam na dinâmica da interculturalidade e da fronteira étnica e linguística às quais os indígenas estão expostos. Nesse sentido, o “etno” da “Etnossociolinguística” é uma adaptação de “*eta*” referente a “*ethos*”, que, nessa perspectiva, designa a morada do homem e do animal “*zoon*” em geral. Esse sentido de pertença a um lugar de estada permanente e habitual tem a ver com a noção de abrigo protetor (morada), a partir da raiz semântica de “ethos” como costume, formas de vida e ação (ALMEIDA, 2015).

Em relação ao complemento “sociolinguística” que compõe ao lado do radical “ethos” o vocábulo “Etnossociolinguística”, sua conotação é mesmo de uma língua em situação de interação em um contexto como é descrito no parágrafo anterior. Aqui a Etnografia da Comunicação, vertente que integra a Sociolinguística qualitativa, conforme Bortoni-Ricardo (2014, p. 103) e Camacho (2013) ocupa-se em analisar os “[...] eventos de fala”, notadamente os

³⁰ Conforme a Tese de Doutorado: “ETNOSSOCIOLINGUÍSTICA E LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UM CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL INDÍGENA APINAJÉ” - SEVERINA ALVES DE ALMEIDA; Orientadora: ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA. -- Brasília, 2015. 358 p.

³¹ Grupo de Estudos coordenado pela Prof^a. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, do qual somos integrantes, que agrega pesquisas realizadas no âmbito da (Socio)linguística e dos letramentos múltiplos realizadas em diferentes contextos sociais, que abrangem a investigação na língua, linguagem, diversidade cultural e identitária, principalmente em comunidades tradicionais (quilombolas e indígenas), contemplando a educação numa concepção Inter e Transdisciplinar (ALMEIDA, 2015, p. 41).

³² A opção pela grafia (Socio)linguística está apoiada nas teorias de Roberto G. Camacho (2013), pois o enfoque do estudo está na relação entre língua e sociedade com o objetivo de entender como determinada sociedade estabelece redes e teias de comunicações linguísticas em seus domínios sociais.

preceitos que direcionam a seleção que o falante opera em função da interação que ele mantém com um interlocutor; tem a ver com o assunto, a conversa e outras circunstâncias da ação comunicativa. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, pp. 62-63) contribui problematizando a questão dos “recursos comunicativos em um contexto etnográfico”, considerando a diversidade presente nas estruturas sociais e a investigação de fatores socioecológicos determinantes da distribuição desigual, do que Bourdieu (1991) denomina como capital linguístico.

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

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

PRINCÍPIOS E AÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O CURRÍCULO

Bortoni-Ricardo (2005) adverte que é crucial contribuir para o desenvolvimento de uma “pedagogia sensível”, notadamente em relação às diferenças sociolinguísticas e culturais dos estudantes, o que requer uma mudança de postura tanto da escola quanto de professores, de alunos e também da sociedade em geral, mas para que essa mudança ocorra, a descrição de regras variáveis é uma etapa preliminar muito importante. Nesse sentido, delineamos, a seguir, com algumas alterações, os seis princípios que Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133) identifica como “[...] **ações da Sociolinguística que podem contribuir para a educação e para o Currículo**”.

O Primeiro Princípio a se considerar, é que a influência da escola em relação à aquisição da língua não se encontra no dialeto vernáculo dos falantes, isto é, em seu estilo mais coloquial, mas em seus estilos monitorados, formais. É, pois, no campo da linguagem monitorada, que as ações de planejamento linguístico exercem influência. Uma vez que o vernáculo, o estilo mais espontâneo não é aceito pela escola, exceto quando coexistem interferências de um dialeto em outro.

O Segundo Princípio relaciona-se ao caráter sociosimbólico das regras variáveis, que não se encontram associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola e, por conseguinte, não influem consistentemente nos estilos monitorados. Como exemplo, a autora cita a argumentação de Tarallo e Duarte (1988) em relação ao uso da anáfora zero e ou do pronome lexical que, em ambientes pouco salientes, não sofre a pressão da norma de maior prestígio que é propagada na escola.

O Terceiro Princípio diz respeito à inserção da variação sociolinguística na matriz social, que no Brasil está associada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Segundo Bortoni Ricardo (2005, p. 131), “[...] o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante”. Diferentemente de outros países como, por exemplo, os Estados Unidos, no Brasil a variação linguística não é um índice sociosimbólico de etnicidade, com exceção das comunidades bilíngues, quer sejam remanescentes da colonização europeia ou asiática, ou das nações indígenas.

O Quarto Princípio refere-se ao fato de que os estilos monitorados são reservados à realização de eventos de letramento na sala de aula. Assim, para a realização de eventos de oralidade, podemos recorrer a estilos mais casuais e, sendo assim, em lugar da dicotomia

português culto versus português coloquial, institui-se na escola uma dicotomia entre letramento x oralidade. Cabe supor, que nessa segunda dicotomia é possível fazer uma distinção entre a língua que usamos para falar com as pessoas mais próximas, que gostamos e confiamos, e a língua que usamos para ler, escrever e falar, quando a fala é igual à escrita.

No **Quinto Princípio** a autora postula que a descrição da variação no que tange à Sociolinguística educacional, não pode ser dissociada de uma análise etnográfica e interpretativa do uso da variação na sala de aula. Nesse sentido, o ponto de partida não é a descrição da variação *per se*, mas a análise criteriosa do processo de interação para todos ali envolvidos.

Por fim, o **Sexto Princípio** está em consonância com o processo de conscientização crítica dos professores e também dos alunos no que diz respeito não somente à variação, mas à desigualdade social que ela reflete. Dessa forma, é fundamental que o linguista não se limite a transmitir informes técnicos, produtos de pesquisas acadêmicas. Antes, é preciso que se estabeleça um diálogo franco com o professor mediante uma pesquisa que venha contribuir com sua prática pedagógica, e que o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações na sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 133). Bortoni-Ricardo conclui que a prática desses princípios, mediatizada por uma pesquisa permanente e realizada com seriedade e compromisso ético, acerca da variação linguística na aquisição de estilos monitorados da língua, poderá contribuir com respostas ao aparente impasse da Sociolinguística na atualidade.

Na perspectiva da Etnossociolinguística, a construção de um currículo para as escolas indígenas Apinayé deve partir de uma efetiva sensibilização da comunidade em todos os seus domínios, e do comprometimento incondicional dos idealizadores, principalmente daqueles que não são indígenas e contribuem na orientação das ações a serem tomadas. Dessa forma, é primordial que a comunidade, principalmente os professores, tenham em mente “o que fazer, como e por que” para, a partir daí, começar a pensar os elementos constitutivos de um currículo que atenda aos anseios de uma escola verdadeiramente indígena, isto é, diferente das demais escolas do sistema nacional de ensino, mas em consonância com as orientações de suas instituições. Nesse sentido, é pertinente refletir sobre a fala de uma Comissão de Professores Indígenas que assim se manifestam:

[...] A primeira coisa que a gente tem que fazer para produzir um currículo é se juntar, conversar, discutir as idéias. E chegar na aldeia, depois desses encontros de professores, e conversar com a comunidade, com os outros professores. E mostrar que aquele currículo não está bom, que é preciso mudar. Professores indígenas em reunião da Comissão dos Professores Indígenas, Amazonas, Roraima e Acre - COPIAR, AM (RCNEI, 1998, p. 13).

Como se percebe, a noção de currículo pensada pelos professores indígenas do Acre vai ao encontro da proposta aqui apresentada, visando a uma Educação Intercultural, Comunitária, Específica, Bilíngue e Diferenciada. Essa educação, segundo o RCNEI (1998, p. 23) deve ter:

- 1) Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio, a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades;
- 2) Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- 3) Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto, variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- 4) Formação de crianças e jovens como processo integrado;
- 5) Apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.

Nessa perspectiva, o currículo de uma escola indígena, na idealização do RCNEI, está ancorado nas teorias pós-críticas defendidas por Silva (2014), que seleciona os conhecimentos a partir do perfil das pessoas a que se destina e do contexto em que se inserem, a partir dos seguintes questionamentos: i) Que tipo de ser humano deseja se formar e para que tipo de sociedade? ii) Será uma pessoa racional a partir do ideal humanista de educação? Talvez uma pessoa otimizada e competitiva dos modelos vigentes de educação neoliberal? Quiçá uma pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Ou por acaso uma pessoa crítica dos arranjos sociais existentes? O currículo, então, deve responder a esses questionamentos e, de forma intencional e crítica, estabelecer os critérios visando à “formação” do ser humano em todas as suas limitações e potencialidades.

Desse modo, selecionam-se os conhecimentos que irão determinar, dentre outras coisas, como se efetivará o planejamento, a didática, as práticas pedagógicas, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a ideologia, as metodologias, a reprodução cultural, as relações de classe, poder, conscientização, emancipação, resistência, sexualidade e interculturalidade, organizando saberes e construindo identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos uma proposta de Currículo para as escolas indígenas Apinayé. A partir de uma frente teórica ampla que atende em toda complexidade de um projeto dessa natureza, quando as teorias em movimento se intercambiam, favorecendo um trabalho

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

interdisciplinar, intercultural, foi possível delinear uma concepção de currículo que vai muito além das fronteiras étnicas e sociais no seio de uma sociedade classicista.

A maior contribuição do trabalho está na participação da sociedade na idealização do projeto, amplamente referendado na Tese de Doutorado: **“ETNOSSOCIOLINGUÍSTICA E LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UM CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL INDÍGENA APINAYÉ”** defendida na Universidade de Brasília em 2015.

Nesse sentido, acreditamos que essa proposta seja concretizada tão logo possamos retornar com as atividades nas aldeias e suas escolas, momentaneamente paralisadas devido à crise sanitária que vivenciamos nos dias atuais. Esperamos, portanto, com a parceria dos órgãos competentes, colocarmos em prática o que aqui foi delineado, respeitando sempre as subjetividades dos indígenas, considerando que os Apinayé são um grupo indígena com uma ancestralidade que orienta suas ações e o nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural. In: Dornival Venâncio Ramos; Karylleila dos Santos Andrade; Maria José de Pinho. (Org.). Ensino de Língua e Literatura: Reflexões e perspectivas interdisciplinares. 1ª ed. Campinas /SP: Mercado das letras, 2011, v. 1. 2.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Dicionário Escolar Apinayé/Francisco Edviges Albuquerque – Belo Horizonte MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2010. **Projeto do Dicionário Escolar Apinayé**. Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da Situação Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.

ALKMIN, Tania Maria. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p.21-47.

ALMEIDA, Severina Alves de; SOUSA, Rosineide Magalhães de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; SILVA, Ângela Maria; SILVA, Denyse Mota. Etnossociolinguística e Transdisciplinaridade na Realidade Indígena Apinayé: A Lógica do Terceiro Incluído. **JNT-Facit Business And Technology Journal** - ISSN: 2526-4281 QUALIS B1. Fevereiro 2021 - Ed. Nº 23. Vol. 1. Págs. 153-172.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições. Para Um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé / Severina Alves De Almeida; Orientadora:**

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

Rosineide Magalhães de Sousa. -- Brasília, 2015. 358 p. Disponível: www.unb.br. Acesso em: 21-nov-2021.

ALMEIDA, Severina Aves de. **A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

ALMEIDA, Severina Alves de. Bilinguismo e Educação Bilíngue Intercultural: Os Apinayé e o uso das línguas Apinayé e Portuguesa nos seus domínios sociais. In: **VII Congresso Internacional da Abralín**. 2011, Curitiba. Disponível: <http://www.abralin.org/>. Acesso: 25-ago-2011. 12:40h.

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação Do Professor Indígena Apinayé Em Perspectiva**. 2013. Disponível: <https://www.academia.edu>. Acesso: 13-set-2015. 13h21min. Pp. 825-846.

ALMEIDA, Severina Alves de. MOREIRA, Eliana Henriques As Relações de gênero “Piâm Id-Biyên Id-Prô”¹ na Sociedade Apinayé²: Um estudo exploratório nas aldeias São José e Bonito. **Prêmio Construindo Igualdade de Gênero**. CNPQ. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. A Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil 1990/98. In: CANDAU, Vera Maria et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARENDT, Hannah. **Compreender: Formação, Exílio e totalitarismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Dialogismo e criação do sentido - 2ª ed.** Campinas-SP: Editora Unicamp, 2008.

BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998

BRASIL. **Legislação Escolar Indígena - Ministério da Educação**. <http://portal.mec.gov.br>. PAINEL 5. Grupioni. Documento sem data de publicação. Acesso: 15-jan-2015. 11h21min.

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. **Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico**. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

BRASIL. **Decreto nº 90.960, de 14 de Fevereiro de 1985.** Declara de ocupação dos silvícolas, área de terras nos municípios de Tocantinópolis e Itaguatins, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível: <http://www.lexml.gov.br/>. Acesso: 15-jan-2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Versão on-line. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil.../Acesso: 03- abr-2011. 12:20h.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Ficou atribuída ao MEC a competência de coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena no país, cabendo sua execução às secretarias estaduais e municipais de educação. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 29-mar-2011. 13:40h.

BRASIL. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991.** Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais. Brasília: MEC, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** São Paulo: SINPRO, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília: PDE - MEC, 1998.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 29-mar-2011. 13:40h.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/> Acesso: 02-jan-2011. 12:21h.

BRASIL. **Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível on-line: www.planalto.gov.br/ccivil.../ Acesso: 02-jul-2011. 12:30h.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. 2010.** O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Disponível on-line: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso: 04-jun-2011. 1:20h.

BRASIL. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena.** 2011. Disponível on line: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee.pdf>. Acesso: 13-set-2011. 12:31h.

BRASIL. **A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização.** Unidade 3. Ano 2. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012. Disponível: <http://www.pomerode.sc.gov.br>. Acesso: 13-nov-2015. 19h45min.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 22 de Junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. **Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico.** JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso: 15-jan-2016. 12h29min.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 06-set-2015. 12:32h.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso 17-dez-2015. 12h25min.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução: Marcos Marciolino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. **Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37** - jan/abr. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro. In: MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Aspectos de Etnolinguística – a Toponímia Carioca e Paulistana – contrastes e confrontos. Seção Textos – **Toponímia, nº 56** p. 180-191, dez./2002-fev./2003. Disponível: www.usp.br/revistausp. Acesso: 20-abr-2011. 12:20h.

ERICKSON, Frederick. **Etnografia e Educação**. Texto traduzido com autorização do autor, por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Foi originariamente publicado sob o título Ethnographic Description no Sociolinguistics – Na International Handbook of the Science of Language and Society, e editado por Herausgegeben Von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Mattheir, Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, p. 1081-1095. 1988.

ERICKSON, Frederick. **What makes school ethnography ethnographic?** Anthropology & Education Quarterly, volume 15, 1984.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2ª ed. Tradução: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. **Currículo Bilingue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico**. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRI, Cássia. Etnografia e Estudos Sobre Currículo: uma aproximação possível. **Revista de Educação da Univali. Contra Pontos - Ano 1 - nº 1**- Itajaí, jan/jun de 2001.

FISHMAN, Joshua Aaron. The Relationship Between Micro-and Macro-Sociolinguistics in the study of Who Speaks What Language to Whom and When. **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 3, 1967.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Vozes, 1968.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 35ªed. São Paulo: Ed. Vozes, ([1997]2007).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

GIRALDIN, Odair. Um Mundo Unificado: Cosmologia, Vida e Morte entre os Apinayé. **Revista Educação & Sociedade**. UNICAMP, 2001.

GROSJEAN, François. Individual Bilingualism. In The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994 and in Spolsky, B. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics**. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível: <http://www.bilingualfamiliesconnect.com>. Acesso: 24-fev-2011. 12:15h.

441

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando O Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil1. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, Lux; **Educação Escolar Indígena: quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Brasília: MEC, 2002.

GUILOUSKI, Borres; COSTA, Diná Raquel D. da. Ritos e Rituais. **II JOINTH**, 20 E 21 DE AGOSTO DE 2012. Disponível: www2.pucpr.br. Acesso: 05-out-2015. 10:05h.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A, de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. Disponível: copyfight.me/.../HABERMAS. Acesso: 23-out-2015. 10:43h.

HEATH, Shirley Brice. Ethnography in Education: Toward Defining the Essentials. In: **Ethnography and Education**: Children in and out of school. Eds. Perry Gilmore & Alan Glatthorn. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982. Pp. 33-55

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. Currículo Bilingue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. **JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281** <http://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Paroles données**. Paris: Plon, 1984.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

MAHER, Terezinha Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1 pp. 33-48, Jan/Jun 2010a. Disponível on-line: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: 12-mar-2011. 12:14h.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação Bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. e BERTONI-RICARDI, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

McLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>. Acesso: 02-jan-2016. 10h46min.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5. Agosto de 2005. Disponível: www.revel.inf.br. Acesso: 28-Jul-10. 12:30h.

MELATTI, Júlio César. **O Messianismo Krahó**. São Paulo: Herder, 1972.

MELLO, Heloísa Augusta Brito. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140. 2010. Disponível: www.disciplinas.stoa.usp.br. Acesso: 05-set-2015. 09:59h.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade. In: González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: Fernando González Rey (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Org). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. **JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281** <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 116-130.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. 2015. 270 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível: www.unb.br. Acesso: 06-set-2015. 12:51h.

MOURA FILHO, Augusto C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MOREIRA, Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria Candau. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre currículo**: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém: 1983.

OLIVEIRA, Sival de. **O saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas Apinayé: algumas reflexões no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática**. Tese de doutorado. UNESP. Disponível: www.repositorio.unesp.br. Acesso: 04-set-2015. 12:40h.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Indígenas Brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso: 10-set-2014. 19:20h.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; MELLO, Beliza Áurea de Arruda. Etnografia e letramento: novos desafios para velhas memórias. <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla>. Acesso: 02-jan-2016. 10h42min.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHWANDT, Thomas A. **Dictionary of Qualitative Inquiry**. 2. Ed. London: Sage, 1997.

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. Currículo Bilingue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: **Identidade e Diferença a Perspectiva dos Estudos Culturais.** SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart Hall; WOODWARD Hathryn. (Org). Petrópolis-RJ: 15ª ed. Vozes, 2014. p. 7-72.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. Resenha do Livro: Bell, Alan. The Guidebook to Sociolinguistics. Oxford, Wiley Blackwell, 2014. 267 p. **Revista Linguagem e Sociedade**, 16/1 (2015). Pp. 212-216.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero Discursivo Mediacional: Uma Pesquisa Na Perspectiva Etnográfica.** Universidade de Brasília, 2006, 257p. Tese (Doutorado em Linguística). Disponível: www.unb.br. Acesso: 05-set-2015. 12:10h.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo. In. MOLINA, Mônica e SÁ, MOURÃO, Laís. (Org). **Licenciatura em Educação do Campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STREET, Brian. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e as políticas de Alfabetização e Letramento. In: **Cultura escrita e Letramento;** MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org). p. 33-53. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação /** Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

TITONE, Renzo. **Bilinguismo Precoce e Educazione Bilíngue.** Bazzichi Oreste: Armando Editore, 1993, 2ª ed. 456 p.

TITONE, Renzo. Considerazioni sui programmi di « immersione bilingue » nelle scuole di diverso grado l'esperienza del canada. **Education et Sociétés Plurilingues n° 2.** Juillet 1997. Disponível: www.cebip.com. Acesso: 02-set-2015. 12:15h.

YOUNG, Michael. **The Curriculum of the Future.** London: Routledge, 1998.

Severina Alves de ALMEIDA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé: Um Projeto Etnossociolinguístico. JNT- FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT>. Out/Nov. 2021. Ed. 31. V. 2. Págs. 380-444.