UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAINA
PPGL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

SEVERINA ALVES DE ALMEIDA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DAS ALDEIAS SÃO JOSÉ E MARIAZINHA

ARAGUAINA
2011

SEVERINA ALVES DE ALMEIDA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DAS ALDEIAS SÃO JOSÉ E MARIAZINHA

Dissertação apresentada ao PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Língua e Literatura.

Orientador: Profº. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.
Co-Orientadora: Profª Dra. Maria José de Pinho.

ARAGUAINA
2011

ALMEIDA, Severina Alves de

A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha / Severina Alves de Almeida. -- Araguaína: [s.n], 2011.
197f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2011.

1. Apinayé. 2. Educação Bilíngue. I.Título

CDD

SEVERINA ALVES DE ALMEIDA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DAS ALDEIAS SÃO JOSÉ E MARIAZINHA

Dissertação apresentada ao PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Língua e Literatura.

Orientador: Profº. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.
Co-Orientadora: Profª Dra. Maria José de Pinho.

Aprovada em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (Orientador)

_____

Prof. Dra. Maria José de Pinho (Co-orientadora)

_____

Prof. Dra. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral (UnB)

_____

Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade (UFT)

_____

SUPLENCIA:
Profa. Dra. Jane Felipe Beltrão (UFPA)

_____

Para Wagner, companheiro de tantas emoções, sonhos e realizações. E para Tito, meu sobrinho e amigo, com quem tenho aprendido por que viver vale a pena. Vocês são a minha motivação maior para redescobrir o mundo a cada dia.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que me apoiaram, direta ou indiretamente, no percurso desse trabalho. Sintam-se todas por mim amadas e agradecidas, estando ou não na breve relação abaixo.

Primeiro agradeço a **DEUS** pela Vida Plena em **JESUS CRISTO** que me concede a cada dia! **SENHOR** se cheguei até aqui, foi pela **TUA** Graça.

Muito obrigada ao povo Apinayé que tem me recebido em suas casas e se mostrado sempre aberto a compartilhar sua sabedoria sem reservas! Aos Professores Apinayé, meus agradecimentos muito especial. Tenho aprendido muito com vocês!

Aos Apinayé participantes diretos da pesquisa: Dona Josina, anciã linda, cega das visões deste mundo, mas com uma visão espiritual e uma sabedoria que me constrangem. Muito obrigada a Ela e ao seu esposo Seu Alcides por me receberem em sua casa como uma Filha!

É muito grande a minha dívida para com as Professoras Ana Rosa Apinayé e Maria Célia Apinayé, companheiras das ações do "**Programa do Observatório da Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural"** e bolsistas da CAPES, que abriram as portas de suas casas para me receber e compartilhar sua experiência no Magistério Indígena. Levarei sempre comigo tudo que aprendi com VOCÊS!!!

Obrigada aos professores Apinayé: Cassiano, Vilson, Emílio, Itamar, Davi, Valdir, Gamberi, Vanderlei, Rosângela, Josué muitíssimo obrigada a todos vocês pela acolhida, pela partilha dos conhecimentos indígenas, pela disponibilidade e pelo tempo a mim dispensado. A vocês, suas famílias e todos os demais Apinayé, muita saúde, felicidades e tudo de bom.

Ah, não posso deixar de agradecer ao Senhor José Dias Apinayé, pessoa extremamente amável que, em minha primeira visita à aldeia São José me cativou com sua atenção e cuidado para comigo e para com a "turma" do 6º período do curso de Pedagogia da UFT campus de Tocantinópolis em 2008. A atitude desse ancião me fez refletir e decidir trabalhar com essa comunidade indígena.

Um agradecimento muito especial a **Maria do Carmo**, professora da escola *Mãtyk* da Aldeia São José, grande amiga e colaboradora, que mesmo sem ser Apinayé se comporta com toda a grandeza desse povo. Sua ajuda foi ímpar! Que DEUS te cuide sempre!!!

Sempre estarei em débito com o Prof**. Dr. Francisco Edviges Albuquerque**, meu querido orientador e amigo, que muito me ensinou nesses dois anos de mestrado. Levarei sempre comigo seu exemplo de profissionalismo competente, sua sensibilidade, generosidade e senso de justiça e seu incansável compromisso com as minorias. A você meu querido MESTRE meu respeito e admiração e muito, muito obrigada pela paciência, pela segurança na condução da orientação, pela confiança e pela partilha de sua imensa sabedoria e gigantesco conhecimento!!! Que **DEUS** ilumine seus caminhos sempre.

Agradeço especialmente à minha querida Professora e Co-orientadora **Dra Maria José de Pinho,** com quem tenho aprendido muito e pelo privilégio de convier com ela desde os tempos de graduação em Tocantinópolis. Você será sempre uma das melhores referências que levarei na minha vida acadêmica e pessoal.

Sou muitíssima grata, e de forma muito especial, às professoras **Dra. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral e Dra. Karylleila dos Santos Andrade e Dra. Jane Felipe Beltrão** por aceitarem avaliar nosso trabalho, pela partilha de seus conhecimentos, pelas inestimáveis contribuições teóricas e pelas dicas preciosas de bibliografia. Sinto-me honrada com suas contribuições.

Sou também muito grata à minha Mãe **Aurelina Maria dos Prazeres Almeida "Dona Moça"**, com quem tive o privilégio de aprender a ler e escrever sem precisar ir à escola, mas simplesmente por vê-la "desarnar" crianças, jovens e adultos numa "Escola Subvencionada" no Jucá de minha infância! Cada vez que a Vida se apresenta árida, busco naquele ambiente VIVO em minha alma as forças necessárias para continuar lutando!

Também não pode faltar um enorme agradecimento ao meu pai **Ozeas Almeida Moura, "Seu Ozeas",** homem simples do campo árido do sertão pernambucano, com quem aprendi que por TUDO devemos agradecer a **DEUS**. É dele que trago os valores éticos mais preciosos que regem minha vida em todas as circunstâncias. Este é verdadeiramente um homem LETRADO num tipo de letramento que a maioria desconhece!!!! Seu Ozeas, se eu pudesse te daria um título de Doutor!!!!!!

Agradeço também aos meus irmãos, irmãs, cunhados e cunhadas: **Oliveira, Adriana, Uziel, Adna, Bartô, Wilson, Carminha, Ieda, Zé Carlos, Bira, Simone,** pelo amor incondicional, e que, apesar da ausência, sempre cuidaram de mim com carinho e dedicação. Amo todos vocês!!!

Muito obrigada a minha querida irmã **Jeane** com quem tenho aprendido que a vida em família faz toda diferença, e que está acima de qualquer titularidade! Baixinha, amo você! Agradeço à **Soraia** pelo socorro nos momentos de maior aflição, que foram tantos e de todos os tamanhos. Sua ajuda foi fundamental. Espero um dia poder retribuir. Não posso esquecer de agradecer aos meus sobrinhos e sobrinhas pelo amor e carinho: **Anderson, Jussara, Júnior, Wallysson, Vanessa, Larissa, Laira, Marianne, William, Milena, Symmonn, Raquel, Carolyne...**

Gislene, minha incondicional amiga! Sempre será enorme e impagável a dívida que tenho com você! Muito obrigada pelo apoio e pela mão sempre estendida. Acredite, sem sua presença nos momentos de carência e de querência eu não teria conseguido! Que o Senhor nosso **DEUS** derrame sobre você e sua família suas mais ricas Bênçãos sempre! Conte comigo para o que der e vier.

Meu muito obrigada à minha sempre querida professora **Alice Akemi**, pelas dicas preciosas desde o período da Graduação em Pedagogia na UFT campus de Tocantinópolis, pela acolhida super-amável, pelas indicações bibliográficas e pela disponibilidade em todos os momentos de que precisei. Nesse período, também foram muito importantes a ajuda de **Lídia C. da Cruz Ribeiro** (ela sabe o quanto!); **Jesete Marinho de Lucena** (foi você quem deu a ideia da pesquisa!); **Eliana**

Henriques Moreira, Lia, minha “pra sempre!” orientadora e amiga! Do Prof. **Dr. Heber Grácio**, que sempre dividiu comigo um pouco de seu vasto conhecimento da antropologia indígena; Prof. **Nataniel da Vera Cruz** (com este minha dívida é eterna!) e **Regina Padovan**! Querida amiga, sem sua incessante colaboração e ajuda nos “difíceis tempos tocantinopolinos” eu não estaria aqui agora! Também sou grata ao **Prof. Chico,** que me conduziu para minha primeira apresentação de uma comunicação num evento. Não posso esquecer de agradecer à Profa. **Maria do Socorro;** Profa. **Arinalda Locateli** e ao Prof. **Dr. Cleomar Locateli**, que muito me incentivaram nesta caminhada. Sem o apoio de todos vocês teria sido muito mais difícil.

Muitíssimo obrigada por tudo, é claro, ao queridíssimo amigo e Professor **Dr. Vanderlei Mendes de Oliveira!** Se não fosse você ter me colocado em contato com os Apinayé, eu não teria tido essa oportunidade. Muito obrigada por ter aberto esta porta! E muito obrigada pela acolhida no seio de sua linda família. AMO VOCÊS!!!

Agradeço às professoras **Dra. Luiza Helena** e **Dra. Hilda Dutra Magalhães** pela preciosa orientação nos trabalhos durante o mestrado e também pelas preciosidades das bibliografias indicadas. Este trabalho tem um poço de cada uma de vocês.

Acreditem as contribuições de todos vocês iluminaram muitíssimo a confecção deste trabalho. Obrigadíssima aos amigos do MELL que adoçaram a minha vida nestes dois anos: Ceiça e Rogério (meus verdadeiros amigos!!!), Adailton, Rubenilson, Elcia, Lívia, Francisco, Geovana, Cícero, Marta, Jane, pela companhia durante o (per)curso. Que **DEUS** ilumine suas vidas com muita saúde para continuarem brilhando em suas vidas acadêmicas e pessoais.

Agradeço muitíssimo aos amigos da graduação na UFT de Tocantinópolis: **Glauce,** que mesmo distante sempre esteve comigo e leu meus textos com observações preciosas. Eu te amo minha amiga! **Yone,** obrigada pelo apoio nos momentos de maior carência. **Edilene e Joctã,** sem vocês eu não teria chegado até aqui. Também devo muito e nunca me esquecerei de **Yolanda,** amiga e IRMÃ. Foram suas orações que também tornaram possível a realização desse Mestrado. Que o **SENHOR NOSSO DEUS** te cubra com suas mais ricas Bênçãos.

Obrigada Aos funcionários do MELL, em especial **Aloísio Orione**, pela competência, disponibilidade e atenção nos momentos de maior ansiedade. Você faz a diferença! Ao **Rhondinelly** (IMT) pelos préstimos nas horas de que mais precisei. Meu amigo continue sendo o Gentleman que te caracteriza como uma pessoa rara. Um agradecimento muito especial que palavras não são capazes de expressar à minha “Irmã” Denyse. Obrigada por “TUDO”!!!! Agradeço imensamente ao Prof. **Dr. Wagner Rodrigues Silva** pela competência em conduzir o PPGL e o MELL. Que o Senhor **DEUS** ilumine sempre você e sua família!

Muito obrigada à **CAPES** por ter financiado meus anos de estudo no Mestrado. Espero que muitos outros brasileiros tenham a oportunidade que tive.

Finalmente, tem palavras que designam coisas indispensáveis e sem as quais é impossível viver. Por exemplo: ar, água, sol, chuva, música, frio, calor, brisa, poesia, "***Fernanda", "Euclides"***...

...que DEUS abençoe a Todos Nós!!!!

“A parte que é mais importante é a dos direitos que a sociedade indígena tem e que não sabe. A escola ajuda fazendo com que o Índio saiba que ele tem direito e pode reivindicar esse direito junto aos Brancos. É isso. Cobrar os direitos só pode acontecer se tiver uma Educação que só tem na Escola que vem pra Aldeia. Por isso a escola é importante”.

DAVI WAIMIMEM CHAVITO APINAYÉ

RESUMO

Nesta dissertação são apresentados os resultados de uma pesquisa com os Apinayé, povo indígena que habita no norte do Estado do Tocantins, pertence ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê. Estima-se que sua população atual é de 1847 pessoas distribuída por 24 aldeias. Os objetivos foram estudar a educação escolar das aldeias São José e Mariazinha; Investigar a situação sociolinguística dessas comunidades; Avaliar a atitude dos Indígenas em relação às duas línguas em contato, Apinayé e Português e identificar usos e funções de cada uma dessas línguas de acordo com os domínios sociais das aldeias e das diferentes interações intragrupo e intergrupo, considerando o papel da educação escolar. O texto está estruturado em quatro capítulos. O capítulo I trata dos aspectos sociohistóricos dos Apinayé, do território por eles ocupado e da situação atual do grupo, e faz um levantamento da situação das escolas instaladas nas aldeias pesquisadas. O capítulo II traz os procedimentos metodológicos e as bases teóricas que norteiam a pesquisa. O capítulo III discute sistematicamente os resultados, fazendo uma análise da situação sociolinguística das aldeias São José e Mariazinha. Os dados são descritos e discutidos analiticamente, tendo em vista a facilidade linguística, o uso e as funções das Línguas Apinayé e Portuguesa de acordo com os domínios sociais de cada comunidade. O capítulo IV, que também analisa dados da pesquisa, discute a educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural, com ênfase na formação do professor de língua materna e suas práticas pedagógicas. A pesquisa se configura como quantiqualitativa, tendo como base os estudos de Günther (2006) e Vasconcelos (2009). É também uma etnografia com observação participante a partir das teorias de Erickson (1984); Ezpeleta & Rockwell (1989); e Beaud & Weber (2007). Os dados foram gerados a partir de observações, entrevistas e questionário, sendo que este visou ao estudo sociolinguístico e foi extraído de Albuquerque (1999), tendo como fundamentação teórica as pesquisas de Fishman (1967; 1980). O *corpus* investigado é composto de entrevistas realizadas com lideranças e professores Apinayé, diários e notas de campo. Utilizamos, para análise dos conceitos de Bilinguismo: Fischman (1972; 1980), Grosjean (1982; 1999), Hamers & Blanc (2000), Butler & Hakuta (2004). Sobre Educação Indígena, Bilíngue e Intercultural: Lopes da Silva (1994; 2000; 2001); Maher (2005; 2006; 2010); Grupioni (2001; 2003; 2006); sobre os Apinayé, Nimuendaju (1983); Da Matta (1976); e Albuquerque (1999; 2007; 2011). Os resultados constatam que os Apinayé são Bilíngues (Apinayé/Português); que a educação ofertada pelas escolas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é bilíngue e intercultural, e que apesar da língua portuguesa estar presente em domínios sociais de exclusiva competência da língua materna, os indígenas se mobilizam no sentido de preservar seus aspectos culturais e linguísticos. Por fim, almejamos que nosso trabalho contribua com os estudos sobre Educação Indígena e Sociolinguística que se desenvolvem no país, e colabore para a promoção de uma ação educativa que contemple interesses e anseios dos povos indígenas do Estado Tocantins, sobretudo o ensino de suas respectivas línguas nativas nas escolas das aldeias.

Palavras Chave: Povo Apinayé; Bilinguismo; Educação Bilíngue e Intercultural; Sociolinguística; Professor de Língua Materna.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a survey carried out with the Apinayé, indigenous people who inhabit the northern region of the state of Tocantins, belong to Trunk Macro-Jê and Jê Linguistic Family, and have a population of approximately 1847 people living in 24 villages. Our objective was to study the Apinayé School Education in Bilingual and Intercultural Perspective, the pedagogical practices of mother tongue teachers and Sociolinguistic Situation of the Villages St. Joseph and Mariazinha. The text is divided into four chapters. Chapter I deals with the Sociohistorical aspects of the Apinayé, the territory they occupy and the current status of the group and it makes an assessment of the situation of schools located in the villages surveyed. Chapter II provides the methodological procedures and theoretical foundations that guide our research. Chapter III discusses the results of the research systematically, by analyzing the Sociolinguistic Situation of the Villages St. Joseph and Mariazinha. There the data are described and discussed analytically, in view of Linguistic Facility, the use and functions of Apinayé and Portuguese languages according to the social contexts of each community. Chapter IV, which also analyzes survey data, discusses the Apinayé School Education in Bilingual and Intercultural perspective, with emphasis on the Training of Native Teachers and their teaching practices. The survey is configured as observational adding qualitative and quantitative aspects to it, based on Günther (2006) and Vasconcelos (2009) studies. The study also presents itself as a participant ethnography from the theories of Ezpeleta & Rockwell (1989), Erickson (1984) and Beaud & Weber (2007). The data were generated qualitatively and quantitatively and collected from observations, interviews and a questionnaire, which aimed to sociolinguistic analyses and was extracted from Albuquerque (1999), and based on the theoretical research of Fishman (1967, 1980). The corpus investigated is composed of interviews with Apinayé leaders and teachers, journals and field notes. For analysis of the concepts of Bilingualism, we used: Fischman (1972, 1980), Grosjean (1982, 1999), Hamers & Blanc (2000), Butler & Hakuta (2004). About Bilingual and Intercultural Indian Education: Lopes da Silva (1994, 2000, 2001), Maher (1994, 1995, 2005, 2006, 2010); Grupioni (2001, 2003, 2006); about Apinayé: Nimuendaju (1983); Da Matta (1976), and Albuquerque (1999, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011). The results show that the Apinayé are Bilingual (Apinayé / Portuguese), and that the education offered by schools in the early years of elementary school is bilingual and intercultural, and that despite the fact that Portuguese is presented in areas of exclusive competence of the Mother Tongue, the indigenous people are mobilizing to preserve their cultural and linguistic aspects. Finally, we wish that our research will contribute to other studies on Indigenous and Sociolinguistic Education that have been developed in the country, and also to promote educational activities that take into account the interests, aspirations and needs of indigenous people from Tocantins State, especially the teaching of their respective Native Languages in the village schools.

Keywords: Apinayé People; Bilingualism; Bilingual and Intercultural Education; Sociolinguistic; Mother Tongue Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Fig. I. Mapa do Estado do Tocantins, destacando a área onde vivem os Apinayé ...25
Fig. II. Escola *Mãtyk* da Aldeia São José ...35
Fig. III. Escola *Tekator* da Aldeia Mariazinha ...43
Fig. IV. Livro de Alfabetização: Começa em A e termina em Z ...160
Fig. V. Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé...161
Fig. VI. Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé ...162
Fig. VII. Livro de Matemática e Ciências Apinayé ...164
Fig. VIII. Livro de História e Geografia Apinayé...165

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: São José – População Pesquisada 68
TABELA 2: Mariazinha – População Pesquisada..... 68
TABELA 3: Facilidade de Entender e Falar Apinayé - São José – Masculino..... 69
TABELA 4: Facilidade de Entender e Falar Apinayé - São José – Feminino 69
TABELA 5: Facilidade de Entender e Falar Apinayé - Mariazinha – Masculino 69
TABELA 6: Facilidade de Entender e Falar Apinayé - Mariazinha – Feminino..... 69
TABELA 7: Facilidade de Ler em Apinayé - São José – Masculino 70
TABELA 8: Facilidade de Ler em Apinayé - São José – Feminino..... 70
TABELA 9: Facilidade de Ler em Apinayé - Mariazinha – Masculino..... 70
TABELA 10: Facilidade de Ler em Apinayé - Mariazinha – Feminino 71
TABELA 11: Facilidade de Escrever em Apinayé - São José – Masculino 72
TABELA 12: Facilidade de Escrever em Apinayé - São José – Feminino..... 72
TABELA 13: Facilidade de Escrever em Apinayé - Mariazinha – Masculino..... 72
TABELA 14: Facilidade de Escrever em Apinayé - Mariazinha – Feminino 72
TABELA 15: Facilidade de entender Português - São José – Masculino..... 74
TABELA 16: Facilidade de entender Português - São José – Feminino 74
TABELA 17: Facilidade de entender Português – Mariazinha – Masculino..... 74
TABELA 18: Facilidade de entender Português - Mariazinha – Feminino..... 75
TABELA 19: Facilidade em Falar Português - São José – Masculino..... 76
TABELA 20: Facilidade em Falar Português - São José – Feminino 76
TABELA 21: Facilidade em Falar Português - Mariazinha – Masculino 76
TABELA 22: Facilidade em Falar Português - Mariazinha – Feminino..... 77
TABELA 23: Facilidade de Ler em Português - São José – Masculino..... 78
TABELA 24: Facilidade de Ler em Português - São José – Feminino 78
TABELA 25: Facilidade de Ler em Português - Mariazinha – Masculino 78
TABELA 26: Facilidade de Ler em Português - Mariazinha – Feminino..... 78
TABELA 27: Facilidade de Escrever em Português - São José – Masculino..... 80
TABELA 28: Facilidade de Escrever em Português - São José – Feminino 80
TABELA 29: Facilidade de Escrever em Português - Mariazinha – Masculino 80
TABELA 30: Facilidade de Escrever em Português - Mariazinha – Feminino..... 80
TABELA 31: Língua mais fácil de aprender - São José – Masculino 82
TABELA 32: Língua mais fácil de aprender - São José – Feminino..... 82

TABELA 33: Língua mais fácil de aprender - Mariazinha – Masculino 83
TABELA 34: Língua mais fácil de aprender - Mariazinha – Feminino 83
TABELA 35: Primeira Língua aprendida na Infância - São José – Masculino 87
TABELA 36: Primeira Língua aprendida na Infância - São José – Feminino 87
TABELA 37: Primeira Língua aprendida na Infância - Mariazinha – Masculino 87
TABELA 38: Primeira Língua aprendida na Infância - Mariazinha – Feminino 87
TABELA 39: Língua falada com os adultos em casa - São José – Masculino 88
TABELA 40: Língua falada com os adultos em casa - São José – Feminino 89
TABELA 41: Língua falada com os adultos em casa - Mariazinha – Masculino 89
TABELA 42: Língua falada com os adultos em casa - Mariazinha – Feminino 89
TABELA 43: Língua mais confortável para falar - São José – Masculino 90
TABELA 44: Língua mais confortável para falar - São José – Feminino 90
TABELA 45: Língua mais confortável para falar - Mariazinha – Masculino 91
TABELA 46: Língua mais confortável para falar - Mariazinha – Feminino 91
TABELA 47: Língua falada em casa com as crianças - São José – Masculino 92
TABELA 48: Língua falada em casa com as crianças - São José – Feminino 92
TABELA 49: Língua falada em casa com as crianças - Mariazinha – Masculino 93
TABELA 50: Língua falada em casa com as crianças - Mariazinha – Feminino 93
TABELA 51: Língua usada em casa para escrever - São José – Masculino 94
TABELA 52: Língua usada em casa para escrever - São José – Feminino 94
TABELA 53: Língua usada em casa para escrever – Mariazinha – Masculino 95
TABELA 54: Língua usada em casa para escrever – Mariazinha – Feminino 95
TABELA 55: Língua usada na vizinhança - São José – Masculino 97
TABELA 56: Língua usada na vizinhança - São José – Feminino 97
TABELA 57: Língua usada na vizinhança – Mariazinha – Masculino 97
TABELA 58: Língua usada na vizinhança – Mariazinha – Feminino 97
TABELA 59: Língua usada no trabalho para falar com os colegas - São José – Masculino 99
TABELA 60: Língua usada no trabalho para falar com os colegas - São José – Feminino 99
TABELA 61: Língua usada no trabalho para falar com os colegas – Mariazinha – Masculino 99
TABELA 62: Língua usada no trabalho para falar com os colegas – Mariazinha – Feminino 100

TABELA 63: Língua usada no trabalho com o Superior - São José – Masculino....101
TABELA 64: Língua usada no trabalho com o Superior - São José – Feminino.....101
TABELA 65: Língua usada no trabalho com o Superior - Mariazinha – Masculino.101
TABELA 66: Língua usada no trabalho com o Superior - Mariazinha – Feminino...102
TABELA 67: Língua usada nas preces - São José – Masculino 105
TABELA 68: Língua usada nas preces - São José – Feminino.....105
TABELA 69: Língua usada nas preces – Mariazinha – Masculino.....105
TABELA 70: Língua usada nas preces – Mariazinha – Feminino 105
TABELA 71: Língua usada na Igreja quando reza - São José – Masculino.....107
TABELA 72: Língua usada na Igreja quando reza - São José – Feminino 107
TABELA 73: Língua usada na Igreja quando reza – Mariazinha – Masculino.....107
TABELA 74: Língua usada na Igreja quando reza – Mariazinha – Feminino.....107
TABELA 75: Língua falada nos eventos culturais - São José – Masculino 109
TABELA 76: Língua falada nos eventos culturais - São José – Feminino.....110
TABELA 77: Língua falada nos eventos culturais – Mariazinha – Masculino.....110
TABELA 78: Língua falada nos eventos culturais – Mariazinha – Feminino 110
TABELA 79: Língua mais Bonita - São José – Masculino.....112
TABELA 80: Língua mais Bonita - São José – Feminino 112
TABELA 81: Língua mais Bonita – Mariazinha – Masculino.....112
TABELA 82: Língua mais Bonita – Mariazinha – Feminino.....112
TABELA 83: Língua usada quando estão Bravos - São José – Masculino 114
TABELA 84: Língua usada quando estão Bravos - Aldeia São José – Feminino....114
TABELA 85: Língua usada quando estão Bravos – Mariazinha – Masculino.....114
TABELA 86: Língua usada quando estão Bravos – Mariazinha – Feminino 115
TABELA 87: Língua melhor para Falar - São José – Masculino 116
TABELA 88: Língua melhor para Falar - São José – Feminino.....116
TABELA 89: Língua melhor para Falar – Mariazinha – Masculino 117
TABELA 90: Língua melhor para Falar – Mariazinha – Feminino 117
TABELA 91: Língua preferida para ser ensinada na Escola - São José – Masculino ...
.....118
TABELA 92: Língua preferida para ser ensinada na Escola - São José – Feminino.....
.....118
TABELA 93: Língua preferida para ser ensinada na Escola – Mariazinha – Masculino
.....119

TABELA 94: Língua preferida para ser ensinada na Escola - Mariazinha – Feminino 119
TABELA 95: Língua mais Importante - São José – Masculino 120
TABELA 96: Língua mais Importante - São José – Feminino 120
TABELA 97: Língua mais Importante – Mariazinha – Masculino 120
TABELA 98: Língua mais Importante – Mariazinha – Feminino 121
TABELA 99: Língua preferida para Ler - São José – Masculino 122
TABELA 100: Língua preferida para Ler - São José – Feminino 122
TABELA 101: Língua preferida para Ler – Mariazinha – Masculino 123
TABELA 102: Língua preferida para Ler – Mariazinha – Feminino 123
TABELA 103: Língua preferida para Escrever - São José – Masculino 124
TABELA 104: Língua preferida para Escrever - São José – Feminino 125
TABELA 105: Língua preferida para Escrever – Mariazinha – Masculino 125
TABELA 106: Língua preferida para Escrever – Mariazinha – Feminino 125

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESTE - Consórcio Energia Estreito
CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa Científica
CPF - Cadastro de Pessoa Física
DRE - Diretoria Regional de Ensino
DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional da Saúde
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OEA - Organização dos Estados Americanos
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura
SIL - Summer Institut of Linguistcs
TOBASA - Tocantins Babaçu S/A.
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UHE - Usina Hidrelétrica de Estreito
UNESCO - United National Educational, Scientific and Cultural Organization
UNITINS - Universidade do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20

CAPÍTULO I: OS APINAYÉ: ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS 22

1. CONSIDERÇÕES INICIAIS 22

1.1. HISTÓRICO DO CONTATO 22

1.1.1. Nome 22

1.1.2. Breve histórico da situação de contato dos Apinayé com os não-indígenas 23

1.1.3. Território 25

1.1.4. Situação Atual 29

1.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS ALDEIAS SÃO JOSÉ E MARIAZINHA 31

1.2.1. Aldeia São José 32

1.2.2. Histórico da Educação Escolar na Aldeia São José 33

1.2.3. Estrutura da Escola *Mãtyk* 35

1.2.4. Aldeia Mariazinha 39

1.2.5. Histórico da Educação Escolar na Aldeia Mariazinha 41

1.2.6. Estrutura da Escola *Tekator* 43

1.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 48

CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS 49

2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS 49

2.1. METODOLOGIA 49

2.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 53

2.2.1. Sociedades Bilíngües 54

2.2.2. Línguas Indígenas e Bilingüismo 59

2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 65

CAPÍTULO III: ASPECTOS DA SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS APINAYÉ DE SÃO JOSÉ E MARIAZINHA 66

3. CONSIDERAÇÕES INICIAIS 66

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 67

3.2. FACILIDADE LINGUÍSTICA EM APINAYÉ 69

3.3. FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS 74

3.4. USO DAS LÍNGUAS DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS 85

3.4.1. Uso das Línguas nos Contextos Domésticos e na Vizinhança 86

3.4.2. Língua Usada no Trabalho 99

3.4.3. Língua Usada na Religião 104

3.4.4. Língua Usada nas Relações Sociais – Interações Intragrupo e Intergrupo ... 109

3.4.5. Preferência Linguística 111

3.5. USOS E FUNÇÕES DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NAS COMUNIDADES APINAYÉ DE SÃO JOSÉ E MARIAZINHA 127

3.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 133

CAPÍTULO IV: A EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL 134

4. CONSIDERAÇÕES INICIAIS 134

4.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL 134

4.2. O PROFESSOR APINAYÉ E SUA FORMAÇÃO 141

4.2.1. O Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins 141

4.2.2. Formação Continuada para os Professores Indígenas do Tocantins 144

4.3 TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ 148

4.4. O PROFESSOR APINAYÉ E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA 154

4.4.1. Projeto de Apoio pedagógico à Educação Indígena Apinayé 158

4.5. PROGRAMA DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL 167

4.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 170

REFLEXÕES FINAIS 172

REFERÊNCIAS 179

ANEXOS 192

INTRODUÇÃO

Em nossa pesquisa realizamos um estudo junto aos Apinayé, povo indígena que habita na região norte do Brasil desde a primeira metade do século XVII, em terras localizadas no então Estado de Goiás, atual Estado do Tocantins (ALBUQUERQUE, 2007, 2011). Os Apinayé pertencem ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê (RODRIGUES, 1986). Dados do relatório técnico da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010) informam que a população Apinayé atual é de aproximadamente 1847 indígenas, distribuídos em 24 (vinte e quatro) aldeias.

O objetivo de nossa pesquisa foi estudar, discutir e analisar a Educação Escolar Indígena Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural das escolas *Mãtyk* e *Tekator,* respectivamente, das aldeias São José e Mariazinha, investigando a Situação Sociolinguística das comunidades. A finalidade foi avaliar a atitude dos Indígenas em relação às duas línguas em contato, Apinayé e Português, identificando usos e funções de cada uma delas de acordo com os domínios sociais das aldeias e das diferentes interações intragrupo e intergrupo, considerando o papel que desempenha a educação escolar nesse contexto.

A metodologia acionou procedimentos da etnografia com observação participante (EZPELETA & ROCKWELL, 1989), (ERICKSON, 1984) e (BEAUD & WEBER, 2007), agregando aspectos qualitativos e quantitativos, conforme Günther (2006) e Vasconcelos (2009). A investigação se desenvolveu em dois momentos, intercalando estudos teóricos e pesquisa de campo. Esta última, que também se configura como a parte empírica, se efetivou de forma exploratória utilizando um roteiro básico de entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e professores. Quanto a estes, investigamos sua formação e práticas pedagógicas, principalmente em relação ao Bilinguismo e à Interculturalidade. Dessa forma, os dados coletados foram sistematizados e analisados mediante reflexões qualitativas e quantitativas. Também, aplicamos um questionário com 20% da população indígena das aldeias pesquisadas com o intuito de avaliar a Situação Sociolinguística das comunidades. Tais procedimentos e suas análises foram realizados com rigor, e as conclusões sistematizadas em relatórios qualificados, além de um descritor analítico das informações levantadas.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No capítulo I são apresentadas as informações gerais sobre os Apinayé, seus aspectos sociohistóricos e a situação da educação escolar das aldeias São José e Mariazinha. O capítulo II informa as bases teóricas e metodológicas que nortearam a pesquisa, destacando com detalhes os procedimentos metodológicos e as teorias que referendam os dados coletados. Ênfase é dada às Línguas Indígenas no Brasil, ao Bilinguismo e às Sociedades Bilíngues. No capítulo III são descritos e analisados os aspectos sociolinguísticos das comunidades pesquisadas, identificando quais línguas são faladas em quais domínios sociais, bem como os usos e as funções de cada uma das línguas nas relações inter e intragrupos. O capítulo IV discute e analisa a Educação Escolar Apinayé na perspectiva Bilíngue e Intercultural, focalizando a formação e as práticas pedagógicas do Professor de Língua Materna que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por último apresentamos algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa, apontando que os Apinayé das aldeias São José e Mariazinha são Bilíngues, e que a Escola assume relevância para as comunidades. Que esses indígenas são conscientes da importância da educação escolar para suas comunidades, quer seja pela oportunidade de tomarem conhecimento de seus direitos, quer pela exigência que lhes é imposta no momento de pleitear um emprego. Mas que esta educação, ao ser inserida nas escolas das aldeias, deve, necessariamente, incluir no currículo aspectos e elementos da história e da cultura Apinayé, promovendo, assim, a Interculturalidade, e criando formas de diálogo onde a cultura da sociedade envolvente não seja imposta, mas incorporada à cultura Indígena.

CAPÍTULO I

OS APINAYÉ: ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS

> Quero defender os Apinayé com base no meu conhecimento de sua riqueza cerimonial, do notável equilíbrio de suas divisões internas, da profundidade dos seus modos de julgar e perceber a comédia e a tragédia do homem. É preciso não deixar que essa sociedade desapareça porque ela expressa uma alternativa legítima para os problemas humanos. De fato, ela expressa, em muitos momentos, uma alternativa superior já que é capaz de preservar uma forma genuína de equilíbrio entre homens e grupos sociais.
>
> ROBERTO DA MATTA (1976).

1. CONSIDERÇÕES INICIAIS

Neste capítulo trazemos informações sobre os indígenas Apinayé, contemplando sua origem, seus aspectos sociohistóricos e a situação atual do grupo. Também apresentamos as aldeias São José e Mariazinha, onde realizamos a pesquisa, fazendo uma retrospectiva histórica das escolas instaladas nestas comunidades. As principais fontes que sustentam estas reflexões são, dentre outros, Nimuendaju (1983), Da Matta (1976), Ladeira & Azanha e Albuquerque (1999; 2007).

1.1. HISTÓRICO DO CONTATO

1.1.1. Nome

Segundo Nimuendaju (1983:8), o nome Apinayé foi citado pela primeira vez por Souza Villa Real, em 1793, como *Pinarés* e *Pinagés*. Mais tarde prevalece a forma Apinayé. Posteriormente, Fr. Rafael Tuggia o designa como *Oupinagees.* Ainda de acordo com Nimuendaju, nos anos 1930 esses indígenas se autodenominavam Apinajé. “Não tenho nenhuma explicação para esse nome. O sufixo pessoal ‘Yê’, dos dialetos dos Timbira Orientais soa como próprio Apinayé ‘Ya’. O nome foi-lhe dado provavelmente por aqueles e não por ser autodenominação da tribo” (NIMUENDAJU, 1983:8). Para Albuquerque (2007), além do nome tribal Apinayé, existem outros, tanto na própria comunidade como entre os Timbira Orientais, derivados da palavra que significa “Canto” ou “Pontal”. Apinayé:

“ôd”, “ôdo”; Timbira Oriental: “*hot”, “hôto*”, referindo-se à sede no pontal formado pelos rios Araguaia e Tocantins.

Nimuendaju (1983:127) afirma que a gênese dos Apinayé pode ser identificada ao se tomar conhecimento de seu universo mítico, como é o caso do mito “A Origem da Tribo Apinayé” que conta a história desse povo dizendo o seguinte:

> Um dia um bando de índios vindo do Leste, chegou à margem do Tocantins. Ficaram com vontade de passar o rio e para esse fim fizeram um novelo enorme de cordão muito forte. Um deles passou o rio por meio de um salva-vidas de madeira leve, levando a ponta do cordão, que amarrou numa árvore da margem esquerda. Depois todos, segurando-se no cordão esticado, começaram a passar o rio com suas mulheres. Como se achavam nadando, seguros pelas mãos ao cordão, pareceu a um índio que o número dos que queriam vir para a margem do lado ocidental era demasiado, e por isso cortou o cordão pelo meio. Os que já haviam alcançado a margem ocidental puxaram para terra os que se achavam agarrados na parte do cordão que estava lá amarrado, ao passo que a correnteza levou outra vez para a margem oriental os que se achavam presos a outra metade do cordão. Quando mais tarde os dois partidos se viram em terra firme, nas margens do Tocantins, gritaram uns aos outros, mas já não se compreendiam muito bem. “Falai direito!” – gritaram os que tinham ficado na margem oriental. “Falai direito vós mesmos!” – responderam os Apinayé da margem ocidental. “Vós sois os Ôti!” – gritaram aqueles. “E vós sois os Mãkráya!” – replicaram os Apinayé. E assim ficou para sempre (NIMUENDAJU, 1983:127-128).

Vale ressaltar que Nimuendaju (1983:1) interpreta o mito da origem dos Apinayé, quando afirma que esse povo considera sua tribo uma ramificação dos Timbira do Leste do Tocantins (rio) e em particular dos Krikati – *Caricaty* – conhecidos por *Mãkráya.*

1.1.2. Breve histórico da situação de contato dos Apinayé com os não-indígenas

No tocante à história da situação de contato dos Apinayé com a sociedade majoritária, Nimuendaju (1983:1) informa que os primeiros não-indígenas a alcançar essas terras foram os Jesuítas Pe. Antônio Vieira, Francisco Velloso, Antônio Ribeiro e Pe. Manoel Nunes, por volta de 1633 a 1658, empreendendo quatro entradas rio Tocantins acima, com a finalidade de trazerem os indígenas para as aldeias do Pará. De acordo com Albuquerque (2007:21), a primeira das entradas a chegar ao

território Apinayé foi realizada no ano de 1658 pelo Pe. Manoel Nunes, e contava com 450 índios e 45 soldados.

Partindo dessas premissas, podemos afirmar que o contato dos Apinayé com a sociedade não-indígena se consolida na segunda metade do século XVII, mais precisamente na década de 1650. Segundo Nimuendaju (1983:4), apesar de manterem relações prolongadas com a sociedade não-indígena, os Apinayé se distinguem destes por alguns traços que tendem a desaparecer. No caso masculino, são os cabelos que se apresentam maiores que os usados pelos sertanejos e os furos dos lóbulos das orelhas, muito embora esta prática seja encontrada somente nos homens mais velhos da comunidade. Já nas mulheres a característica mais forte é a vestimenta que deixa o busto descoberto (ALBUQUERQUE, 2007). Estas, por conseguinte, mantêm a tradição de vestirem essa parte do corpo apenas quando precisam se deslocar para os centros urbanos próximos, por exemplo, Tocantinópolis.

A história dos Apinayé está vinculada à história de Tocantinópolis[1], que se inicia em 1818 com a chegada de Padres Jesuítas, para catequizar os Indígenas da região Norte do Brasil. No início do século XIX os primeiros Bandeirantes começaram a se fixar na região. Em 1858 o Município é emancipado, com o primeiro nome de Boa Vista do Tocantins. Em 1943, passa a chamar-se Tocantinópolis. No que tange à relação dos indígenas com a população urbana desta cidade, Roberto da Mata (1976) identifica um “Mundo Dividido”.

Em nossa pesquisa constatamos que os Apinayé são estigmatizados em Tocantinópolis, e que existe certa intolerância quando se trata de receber os Indígenas nos estabelecimentos comerciais, e mesmo em suas andanças pelas ruas da cidade. Segundo Da Matta (1976:54), em Tocantinópolis há somente uma dezena de pessoas que os Apinayé classificam dentre os que “gostam de nós, isto é, gente que gosta de conversar com os índios e sempre oferece um café ou um agrado”. A cidade é, assim, uma unidade social vista corporativamente pelos Indígenas e “isso

[1] A história do município de Tocantinópolis é, de certa forma, a história da conquista dos indígenas da região pelos colonizadores. Dados do IBGE (2010) informam que no ano de 1818, tendo partido de Pastos Bons (MA) uma bandeira com intuito de conquistar índios, dois de seus componentes, Antonio Faustino e Venâncio, que se dedicavam a lavoura, dela se desligaram, e, com suas famílias, fixaram residência à margem esquerda do Tocantins, e que, dada a sua altitude deram o nome de Boa Vista. Em 1943, o município que já se chamava Boa Vista do Tocantins teve o seu nome mudado para Tocantinópolis.

é, sem nenhuma dúvida, uma consequência do caráter comunitário das relações que os habitantes de Tocantinópolis têm entre si" (DA MATTA, 1976:54).

1.1.3. Território

Os Apinayé estão localizados entre o rio Tocantins e o Baixo Araguaia, estendendo-se para o sul, ultrapassando esses limites pelo lado do Noroeste. Nimuendaju (1983) informa que a tradição Apinayé não confirma se essa área por eles ocupada teve anteriormente outros habitantes, porém são unânimes em afirmar que a Noroeste da aldeia Gato Preto encontram-se muitos fragmentos de louças, alguns com ornamentos plásticos, à superfície da terra, o que comprova que este lugar foi povoado por Indígenas de outra cultura. Ladeira & Azanha (2003) afirmam que os Apinayé nunca deixaram de habitar a região compreendida pela confluência dos rios Araguaia e Tocantins, cujo limite meridional era dado, até o início do século XX, pelas bacias dos rios Mosquito (no divisor de águas do rio Tocantins) e São Bento (no rio Araguaia).

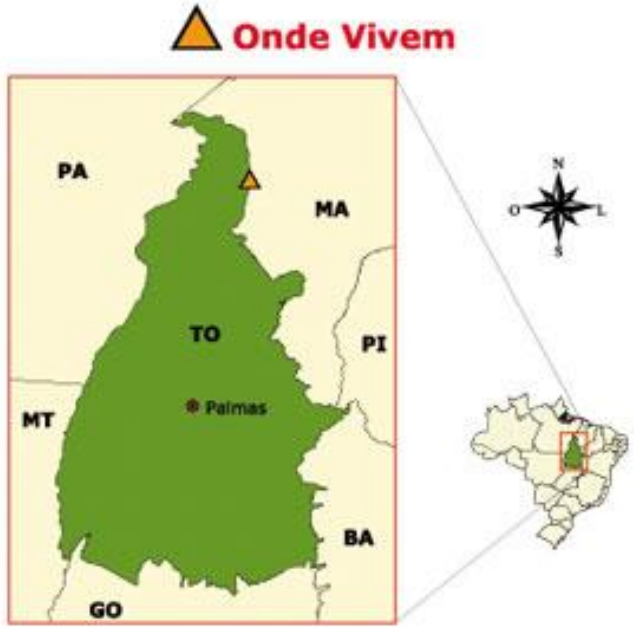

Fig. I. Mapa do Estado do Tocantins, destacando a área onde vivem os Apinayé[2].

O território Apinayé situa-se no extremo norte do Estado de Tocantins, nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoeirinha, numa região

[2] Fonte: http//www.culturasindigenas.org. Acesso 29-out-2011.

conhecida como Bico do Papagaio, ocupando uma área de 141.904 ha, demarcada e homologada em 14 de fevereiro de 1985, pelo Decreto da Presidência da República Nº 90.960. Segundo Albuquerque (1999:20), antes da demarcação da área, os Apinayé eram distribuídos apenas em duas aldeias, São José e Mariazinha. Porém, após a demarcação, eles se expandiram pelo território, formando novas aldeias e, deste modo, passando a ter um maior controle sobre a área. Para Santilli (2001:191), o reconhecimento de posse de terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas brasileiros e consequentemente direito de usufruto das riquezas naturais nelas existentes, são princípios constitucionais adquiridos há mais de meio século no Brasil, ou seja, desde a Constituição de 1934.

Conforme Parecer Técnico Nº 001 de 28 de abril de 1987 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a área demarcada não corresponde, de fato, às terras tradicionalmente ocupadas pelos Apinayé, pois desconsidera as reivindicações dos Indígenas, suas formas de uso e distribuição da terra. Albuquerque (2007:17) informa que o processo de ocupação do território por fazendeiros se intensificou com a implantação do projeto de desenvolvimento na região e de grandes rodovias como a Belém-Brasília e a Transamazônica, sendo que esta última corta as terras Apinayé e está apenas a um quilômetro da aldeia São José. Segundo Ladeira & Azanha (1996), na época da demarcação as terras Apinayé estavam ocupadas por 641 invasões, com um total aproximado de cinco mil pessoas, cujos ocupantes foram indenizados. Esses autores alertam que a demarcação deixou fora do território pretendido pelos Apinayé as áreas dos rios Mumbuca e Gameleira, terras férteis e vitais para a maior das aldeias Apinayé, a São José. Os habitantes desta aldeia, de acordo com Ladeira & Azanha (1996), foram os que tiveram suas terras mais reduzidas, o que vinha ocorrendo desde o início do século XX com a expansão de Tocantinópolis.

Considerando que os primeiros contatos dos Apinayé com a sociedade envolvente data da primeira metade do século XVII (NIMUENDAJU, 1983), e que o reconhecimento de seu território se deu na penúltima década do século XX (ALBUQUERQUE, 1999), percebe-se que por mais de trezentos anos a História desses Indígenas encontra-se associada à História do Brasil e dela faz parte. Isso pode ser constatado pela ocupação do sertão nordestino pelos Apinayé e com a intensificação da navegação do rio Tocantins, pois, de acordo com Albuquerque (1999:20):

> [...] 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. Esse gado, porém, avançou pelos sertões até chegar ao sertão goiano, atual Tocantins, na região onde se achavam os índios (ALBUQUERQUE, 1999:20).

Historicamente os Apinayé têm uma trajetória de luta que se aproxima da história do norte goiano, representada por uma frente pastoril que utilizou o rio Tocantins e que, segundo Albuquerque (1999), era constituída de remanescentes das zonas de mineração do sul de Goiás. Portanto, a história dos Apinayé é também a história desse pedaço do Brasil, onde a colonização se apresentava sob forte ação dos Bandeirantes, marcada por invasões, disputas de terras e subjugação da população nativa, incluindo-se, os Indígenas Apinayé.

De acordo com Da Matta (1976), os Apinayé, do ponto de vista geográfico, estão localizados numa área de transição entre a floresta tropical e o cerrado, numa região marcada por matas ciliares ao longo de ribeirões que correm para o rio Tocantins. Para esse autor, as casas dos Apinayé formam aldeias distribuídas por campos cerrados que separam cada um desses ribeirões, onde eles não precisam derrubar árvores para conseguirem impor ao ambiente natural o estigma de sua cultura: aldeias circulares com uma praça no centro, marca registrada dos grupos Jê do Norte. Da Matta (1976) afirma ainda que o território Apinayé começou a ser ocupado por uma fronteira de expansão pastoril, cuja população era bastante rarefeita. Segundo Albuquerque (1999:6), a ocupação deve ter deixado abertos alguns bolsões onde a população indígena conseguiu sobreviver, o que provavelmente contribuiu para a não destruição da vegetação da área. Porém, os indígenas, ainda no século XIX, começaram a explorar com mais intensidade o babaçu, o que alterou a paisagem, mas sem causar maiores danos (ALBUQUERQUE, 2007). Atualmente nas terras Apinayé são cultivadas lavouras como feijão, arroz, batata, mandioca, milho e criação de gado. Estas atividades servem para a subsistência do grupo, mas, segundo Albuquerque (1999), são consideradas complementares, desde que os Indígenas preferem o cultivo do babaçu pela produção farta e fácil aceitação no mercado da sociedade envolvente.

Com efeito, ao entrarmos no território dos Apinayé deparamo-nos com um cenário composto por matas ciliares e campos cerrados. A paisagem dominante é constituída de árvores típicas da Amazônia e arbustos fechados próprios do cerrado brasileiro, sendo que predomina em grande escala as palmeiras de babaçu, ou

"*orbgnia speciosa*", conforme informações de Nimuendaju (1983), Da Matta (1976) e Albuquerque (1999). Ademais, a palmeira de babaçu é uma planta com multíplices utilidades, pois dela se aproveita quase tudo. De suas folhas, que podem chegar a vinte metros de altura, são feitos telhados para as casas e artesanato. Do caule, adubo e estrutura de construções. Da casca do coco, carvão para alimentar caldeiras de indústria. Do mesocarpo, a multimistura usada na nutrição infantil. E da amêndoa pode-se obter ainda o óleo, empregado na alimentação e na produção de combustível, lubrificante e até mesmo sabão. Segundo Albuquerque (2007:26), "a industrialização da amêndoa do babaçu em Tocantinópolis passou a requerer uma grande quantidade de matéria-prima" o que transformou este produto numa das principais fontes de renda dos Apinayé.

Em nossa pesquisa, constatamos o que afirmam Nimuendaju (1983), Da Matta (1976) e Albuquerque (2007), ou seja, que esta área ocupada pelos Apinayé preserva características legítimas da Amazônia brasileira, com babaçuais e riachos perenes, mas que, no entanto, se apresenta pobre em lagos e pântanos. Para Albuquerque (2007:25), "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 muitos pés de caju, manga, cajá, pequi, murici, etc. que servem como alimentação, sendo que alguns desses produtos são comercializados na cidade de Tocantinópolis, gerando uma renda complementar para os Indígenas.

Segundo da Matta (1976) e Albuquerque (1999), as aldeias Apinayé estão localizadas sempre em áreas próximas a um ribeirão em disposição circular. Para Da Matta, os Apinayé, como os demais povos Jê do Norte, preferem edificar suas aldeias no campo, utilizando a mata para a caça e a agricultura, sendo que as aldeias situam-se no alto de colinas e as roças sempre se localizam nas suas vertentes ao lado do ribeirão, onde um pedaço da mata ciliar foi domesticado. Ademais, os ribeirões que cortam as aldeias indígenas são espaços de socialização que favorecem a higiene diária (NUNES, 2003). No caso dos Apinayé, é comum no final da tarde as famílias se reunirem para um banho coletivo, o que se constitui também como forma de estreitar as relações intragrupo.

No que tange às relações intergrupo, Nimuendaju (1983), Ladeira & Azanha (2003) e Albuquerque (2007) informam que a possibilidade de convivência entre os Apinayé e os não-indígenas, ao longo dos tempos, se deu pela própria forma de

ocupação da região pela sociedade majoritária: uma população dispersa, vivendo basicamente da agricultura de subsistência, criação de animais de pequeno porte e extração de babaçu. Para esses autores, a sociedade não-indígena sempre manteve relações personalizadas com os Apinayé, como, por exemplo, as relações de compadrio, comum nas zonas camponesas do País. De acordo com Ladeira & Azanha (2003), esta era, basicamente, a natureza da ocupação do território Apinayé por não-indígenas até a década de 1940, excetuando-se o limite leste (território do subgrupo *Krindjobrêire* e atual município de Nazaré), ocupado por criadores de gado, sendo que até 1940 são constantes também os registros de epidemias (sarampo, febre-amarela, varicela) que dizimaram grande parte da população Apinayé.

1.1.4. Situação Atual

De acordo com Albuquerque (2007), em 1928 a comunidade Apinayé era composta de quatro aldeias com uma população de aproximadamente 150 pessoas. Conforme afirmação anterior, atualmente o grupo tem uma população de 1847 indígenas (FUNASA, 2010). Como se percebe, os Apinayé em pouco mais de seis décadas tiveram um aumento expressivo em sua população. Entretanto, no ano de 1823 sua população era de 4200 pessoas (NIMUENDAJU, 1983), quantidade bem maior da que temos nos dias atuais. Segundo Andrade (2006:78), “embora o território Apinayé tenha sido alvo dos fazendeiros durante os séculos XIX e XX, atualmente sua população vem crescendo demograficamente, firmando traços linguísticos e culturais”.

Entretanto, desde 2007 os Apinayé sofrem com os impactos socioambientais causados pela construção da Usina Hidrelétrica de Estreito (UHE) que está em fase de conclusão. Segundo Almeida (2007:65-66), os Apinayé, em audiência com representantes do Ministério Público e do Consórcio Estreito Energia (CESTE), órgão responsável pela construção da Usina, em diversas reuniões[3] manifestaram a opinião de que, com a construção da UHE Estreito, a quantidade de água no rio Tocantins diminuiria, causando danos irreparáveis, diminuindo a oferta de peixes,

[3] As reuniões aqui referidas foram realizadas na Terra Indígena Kraolândia, no mês de março de 2005, na cidade de Araguaína/TO, no mês de outubro do mesmo ano, e no Município de Carolina/MA, nos meses de abril e maio de 2006 e em março de 2007 (ALMEIDA, 2007:60).

afetando as populações indígenas e ribeirinhas que têm na atividade da pesca importante fonte de alimentação e renda.

Nesse sentido, apresentamos um documento, Ofício Nº 012/2011, que os Apinayé da aldeia São José[4] encaminharam à 6ª Câmara de Revisão do Ministério Público Federal – MPF/Brasília-DF e, simultaneamente, ao Ministério Público Federal no Estado do Tocantins/Palmas-TO e à Fundação Nacional do Índio – FUNAI - Coordenação de Palmas-TO, denunciando a UHE Estreito, que diz o seguinte:

> Nós, representantes do povo Apinayé, apresentamos para os senhores uma situação que é profundamente grave e que trará grandes prejuízos para o nosso povo e demais povos indígenas e populações ribeirinhas dos Estados do Tocantins, Maranhão e Pará. No CD que segue como anexo a essa carta estamos encaminhando vídeos e fotos que mostram os sérios impactos da Usina Hidrelétrica de Estreito. Nas imagens vocês podem visualizar uma grande quantidade de peixes sendo retirados mortos do lago na frente do barramento. Também é possível ver o trabalho dos funcionários da empresa retirando e enterrando os peixes mortos. Toda essa ação é feita com o objetivo de esconder os verdadeiros impactos do empreendimento. É importante lembrar que esse tipo de impacto causa graves prejuízos para nós e para toda a população da região, que vive e depende desses peixes (ASSOCIAÇÃO PEMPXÀ UNIÃO DAS ALDEIAS APINAYÉ ALDEIA S. JOSÉ TI. APINAYÉ, TOCANTINÓPOLIS-TO, 14/04/2011)[5].

A situação descrita pelos Apinayé demonstra que os povos indígenas e os ribeirinhos que habitam nas áreas impactadas por esse tipo de empreendimento encontram-se em desvantagem no que diz respeito à preservação de seus direitos e modos de vida. No caso da UHE Estreito, os danos são muitos, atingindo além dos Apinayé, indígenas de outras etnias, como os Gavião, Krahô e Krikati (ALMEIDA, 2007:60). Os prejuízos com a fauna e a flora também são irreparáveis, informa a autora. No caso da vida aquática, notadamente dos peixes, além da morte constatada pelo documento mencionado, existe uma problemática que consiste na interferência no modo de vida das populações ribeirinhas que, assim como os indígenas, têm na atividade da pesca parte do sustento de suas famílias. Sendo assim, em nossa pesquisa, constatamos que os impactos causados pelo CESTE/UHE Estreito são um sério problema enfrentado pelos Apinayé atualmente. Contudo, esses indígenas se organizam no sentido de fazerem valer seus direitos e

[4]Associação PEMPXÀ União das Aldeias Apinayé Aldeia S. José TI. Apinayé, Tocantinópolis-TO. Disponível: www.socioambiental.net. Acesso dia 20 de maio de 2011.
[5] Fonte: www.socioambiental.net. Acesso dia 21 de maio de 2011.

reivindicam solução para um problema que é de todos e que, se resolvido, a todos beneficiará.

Falando sobre a situação atual dos Apinayé, Albuquerque (2011)[6] afirma que hoje esses povos estão passando por uma série de problemas, principalmente em relação à saúde e falta de assistência. Vale ressaltar que os Apinayé desde 2006 enfrentam problemas em relação à saúde pública, com destaque para uma rotina de crianças doentes, inclusive com alto índice de mortalidade. O problema se agrava no período de chuvas, o que requer uma investigação mais séria no sentido de se descobrir quais são as causas, e assim se possa intervir no sentido de enfrentar e/ou mesmo erradicar a doença. Aliás, o Estatuto do Índio, Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973, no Art. 54, enfatiza que na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada aos indígenas especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a estes destinados. Só que precisa se efetivar o que afirma este importante documento.

1.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS ALDEIAS SÃO JOSÉ E MARIAZINHA

A educação indígena no Brasil se inicia ainda no século XIV, quando se efetivou a posse das terras conquistadas pelos europeus. Segundo Grupioni (2001) e Maher (2006), em 1549, os Jesuítas iniciaram o processo de catequese visando à conversão dos nativos ao cristianismo, ou mesmo ao seu aliciamento para o trabalho escravo. Albuquerque (1999; 2002; 2007) informa que entre os Apinayé a educação escolar foi introduzida na década de 1960 quando Patrícia Ham visitou esse povo e lá se instalou, estudando os aspectos linguísticos e gramaticais, produzindo os primeiros materiais didáticos e pedagógicos sobre a Língua Apinayé.

As comunidades pesquisadas dão muita importância às escolas de suas aldeias, e um dos fundamentos da Educação Escolar Apinayé é a valorização dos saberes e práticas culturais próprios de seu povo, aspectos que perduram há gerações, e que eles se mobilizam no sentido de incorporar às atividades curriculares, enriquecendo os conteúdos que efetivam a interculturalidade. Essa prática é proposta pelo o Referencial Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 1998), ao reconhecer que as sociedades indígenas possuem sua sabedoria para ser

[6] Fonte: http://araguainanoticias.com.br/entrevista-com-o-prof-dr-edviges-albuquerque.html. Acesso 21-mai- 2011.

comunicada, transmitida e distribuída por seus membros. Mecanismos que se apresentam mesmo como valores e procedimentos da educação tradicional desses povos, que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas.

1.2.1. Aldeia São José

A aldeia São José encontra-se localizada na confluência dos ribeirões São José e Bacaba e está distante 18 km da cidade de Tocantinópolis. De acordo com Albuquerque (2007), esta aldeia passou por quatro mudanças, porque os indígenas tinham divergências políticas entre si. Para esse autor:

> [...] A antiga São Josezinha possuía apenas três casas e tinha como líder José Dias Roxo, que ao se reunir com um outro índio, de nome José Grossinho, tentou reunir os Apinayé em apenas um grupo, pois os índios eram poucos e estavam muito divididos. Fundaram, então, a Aldeia Velha. Porém, as divergências continuaram e, com isso, Grossinho juntou-se a Romão Sotero Apinayé que, em 1983, fundou a atual aldeia São José, sendo cacique durante muitos anos. Romão Sotero Apinayé continuou sendo uma das maiores lideranças dessa aldeia, que ainda está situada às margens do ribeirão grande, a 1000 metros da Transamazônica. A Aldeia São José, naquela época, era composta por 22 famílias, com uma população aproximada de 250 índios, tendo como cacique Camilo Apinayé. Esta aldeia continua pertencendo à sede do PIN (Posto Indígena) São José (ALBUQUERQUE, 2007:31-32).

De acordo com a FUNAI (2010), a população da aldeia São José é de aproximadamente 461 indígenas e, diferentemente da aldeia Mariazinha, é formada quase sempre por casamentos entre pessoas da comunidade, sendo raras as uniões mistas. Albuquerque (2007) afirma que agindo assim as lideranças da aldeia procuram manter a coesão étnica e cultural do grupo, e que uma das formas para essa ocorrência é limitar a união matrimonial entre indivíduos indígenas de sua etnia.

Nesse sentido percebe-se que a comunidade tem conseguido preservar aspectos socioculturais importantes, presentes em atividades realizadas na aldeia, dentre as quais podemos citar: comidas, bebidas, corridas da tora, caçadas, músicas, festas: do maribondo, de casamento, do milho, da batata doce, dos mortos, de São José, de Santo Antônio, da tinguizada, e festa em comemoração ao dia do Índio. Também praticam pinturas corporais e 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 para dormir, etc. Segundo Albuquerque (2011), as atividades culturais praticadas pela comunidade também contribuem para o fortalecimento da Língua e da Cultura Indígenas, além de melhor desenvolver as atividades educacionais de forma interdisciplinar dentro e fora da escola.

1.2.2. Histórico da Educação Escolar na Aldeia São José [7]

A Escola estadual Indígena Mãtyk começou suas atividades no ano de 1984, em prédio construído pela Fundação nacional do Índio (FUNAI), mas desde a década de 1960 já existia uma escola com referido nome Mãtyk, que funcionava sem prédio próprio. Inicialmente contou com o apoio de órgãos, como a FUNAI, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e Missões Novas Tribos do Brasil. Os primeiros professores foram Missionários e Funcionários da FUNAI, adotando as seguintes disciplinas: Pré-Leitura, Pré-Escrita (alfabetização), Matemática, Estudos Sociais, Língua Apinayé, Língua Portuguesa e atividades diversificadas (desenhos e pinturas). Já o conteúdo programático referente à Língua Portuguesa no tocante à escrita de 1ª a 4ª série era de responsabilidade dos professores da FUNAI e dos missionários, tornando-se então uma das escolas com melhores condições para ministrar o Ensino Bilíngue. À frente deste trabalho estava Patrícia Ham, membro do SIL. O nome Mãtyk deu-se em homenagem a um chefe da aldeia São José, um líder que se mantinha informado de todos os assuntos relacionados aos direitos indígenas. Consta que no ano de 1927 ele apresentou-se frente ao então Presidente da República Washington Luís em busca de resolver os problemas que a aldeia enfrentava naquele período (DRE/TOCANTINÓPOLIS, 2011).

Desde a implantação do Curso de Formação em magistério indígena para o Estado do Tocantins (1991), a escola Indígena Mãtyk, vem adotando um processo histórico gradual de modelo pluralista de educação indígena, segundo o qual alunos e professores são qualificados para passar a linguagem oral para a escrita,

[7] Os dados informados nessa subseção foram coletados a partir de pesquisa documental na Escola Estadual Indígena Mãtyk, e na DRE de Tocantinópolis. Também utilizamos informações contidas no Documento de elaboração do PPP das escolas Apinayé que está em discussão desde 2005 e que foram retomadas no mês de agosto de 2011, por ocasião do Curso de Educação Continuada da SEDUC, em Tocantinópolis.

sistematizar sua geografia, contextualizar os conteúdos de ciências, de história, etc. (DRE, 2002). Segundo Albuquerque (1999:14), o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins é um importante documento visando à formação de professores para atuarem no Magistério Indígena, e se efetivou mediante assinatura do convênio tripartite entre a Universidade Federal de Goiás, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e a Fundação Nacional do Índio.

Ainda de acordo com o Relatório (DRE, 2002), após o Convênio com a Secretaria de Estado da Educação, no ano de 1991 foram contratados professores indígenas e não-indígenas em caráter temporário para que os mesmos pudessem atuar nas escolas das aldeias. Nesse período, a escola *Mãtyk* passou a ser supervisionada pala Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis (DRE), e a receber instruções da Coordenadora da Educação Indígena na Secretaria da Educação em Palmas, Estado do Tocantins, que também era responsável pelo suprimento dos equipamentos e materiais didáticos necessários para o bom desempenho das atividades escolares. O material específico para o trabalho em Língua Materna, inicialmente foi elaborado pelos Membros do SIL, na década de 1970. Posteriormente, os próprios professores confeccionaram um material didático e Bilíngue, organizado e produzido por eles mesmos, sob a supervisão e coordenação do professor Albuquerque, a partir do ano de 2001, através das ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação escolar Apinayé.

Segundo Cabral (1987), os indígenas, ao serem autores dos materiais didáticos utilizados em suas escolas, detêm o controle do seu próprio processo educacional e, aparentemente, legitimam a sua atuação no trabalho. Para Costa Lana (2009), a produção do material didático e específico para as escolas indígenas deve ser de autoria dos próprios indígenas e, igualmente, a legislação deve garantir formas de participação e controle social indígena nas políticas da educação escolar a eles destinada. Para a autora, o que se constata é que não se criou nenhum órgão ou um modelo institucional que fosse capaz de colocar em prática os Direitos Educacionais Indígenas. Albuquerque (2008) admite o caráter de política pública da Educação Escolar Indígena e acredita que, ao assumirem a responsabilidade de elaboração do material didático e de apoio pedagógico, os professores Apinayé estão exercendo um direito que lhes é garantido em documentos importantes, por exemplo, a Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e bases da

Educação Nacional (LDB 9394/1996) e o Referencial Curricular para a Educação Indígena (RCNEI/1998).

1.2.3. Estrutura da Escola *Mãtyk*

Fig. II. Escola *Mãtyk* da Aldeia São José

O prédio da escola *Mãtyk* possui instalações modernas, são sete salas de aula com ventiladores; uma sala, onde funciona a secretaria, com computador e ar condicionado; uma máquina de Xérox; uma sala dos professores; um Laboratório de Informática com onze computadores; uma Cantina; dois banheiros e um telefone comunitário instalado no pátio da escola. Porém, na escola não há biblioteca. Para Albuquerque (2007:60), esta é uma escola de arquitetura moderna com espaço apropriado para as aulas, boa iluminação, ventilação adequada, com salas de aulas espaçosas. A escola mantém sob sua supervisão as escolas das aldeias Palmeiras, Patzal, Bacabinha, Prata, Serrinha e Boi Morto. A escola da aldeia Patzal, atualmente funciona como extensão da escola Mãtyk, com professores não-indígenas cedidos para trabalharem na escola dessa aldeia. De acordo com informações do relatório da DRE Tocantinópolis (2011), nessas escolas estão

matriculados 356 alunos no Ensino Fundamental e Médio, mas somando as outras unidades escolares, o total se aproxima de 500 estudantes.

Um espaço da escola bastante utilizado pela comunidade é o pátio, pois é recorrente que atividades socioculturais aconteçam neste local, numa integração entre a escola e a comunidade. Essa atitude evidencia que a Escola assume e cumpre seu papel no sentido de manter vivas a linguagem e a cultura Apinayé. Ademais, o aspecto externo do prédio demonstra o interesse da comunidade para a discussão dos assuntos que são referentes à escola. As paredes e pilastras são pintadas com cores e desenhos que identificam a sociedade Apinayé em suas composições culturais e cosmológicas. Em cada traço se percebe o zelo com que foi efetivado o trabalho, e a satisfação que seus executores têm quando falam sobre sua realização, visto que a cultura está sendo cada valorizada e preservada na escola.

A Escola Estadual Indígena Mãtyk tem 21 professores, sendo 10 indígenas e 11 não-indígenas. Dentre os professores de Língua Materna, 02 são formados em Magistério Indígena; 02 possuem o Ensino Médio; 01 é Pedagogo; 01 está terminando o curso de pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis, e 05 cursam Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Goiás (UFG). Dos professores não-indígenas, 01 é formado em Letras pela Universidade do Tocantins (UNITINS) e os demais são pedagogos formados pela UFT, campus de Tocantinópolis. Segundo Grupioni (2006), a formação em nível superior para o exercício da docência nas escolas indígenas brasileiras pode ser decisiva para a construção de uma educação diferenciada, uma vez que esses professores retornam para suas comunidades preparados para assumirem o comando das escolas das aldeias, aspecto primordial para a efetivação de um projeto educativo que contemple a Interculturalidade, favorecendo o intercâmbio com as escolas da sociedade majoritária.

Na escola Mãtyk não há incidência de reprovação, mas há evasão escolar. De acordo com o diretor da escola, o fator preponderante para o abandono da escola pelos alunos está na inconsistência do programa de merenda, pois, segundo ele, as crianças não vêm à escola quando o lanche não é ofertado, e mesmo depois que se regulariza a situação, a maioria dos alunos não quer voltar à sala de aula. Para Hollanda (1995), uma das mais sérias problemáticas enfrentadas pelo sistema educacional no Brasil em relação à evasão escolar está na oferta inconsistente da

merenda escolar. Isso porque, de acordo com a autora, é enorme o contingente de estudantes que vêem na merenda o estímulo para frequentar os bancos das escolas, e isso independe da localização, se na cidade, no campo, ou na aldeia, como é o caso dos alunos Apinayé das comunidades pesquisadas.

Em nossa pesquisa constatamos que uma prática da escola Mãtyk é a multisseriação. Segundo a Professora 1 isso ocorre porque muitos alunos que estão matriculados no 5º e 6º anos do Ensino Fundamental apresentam defasagem em relação à alfabetização, e para enfrentar a situação, essa professora, que dá aula no primeiro e sexto anos, "junta os alunos", o que, segundo ela, facilita o trabalho pedagógico. De acordo com Maher (2005) é comum nas escolas de educação indígenas as classes multisseriadas, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a autora, a multisseriação é um fenômeno bastante presente nas escolas indígenas porque as comunidades são pequenas, suas escolas têm poucos professores e, por vezes, se encontram classes com alunos atrasados em relação à aprendizagem. Portanto, em uma mesma sala de aula têm-se, frequentemente, alunos de faixas etárias e níveis de escolarização diferentes e competências variadas.

Ainda refletindo sobre a multisseriação na escola indígena Maher assim se manifesta:

> O que eu tenho observado é que a sala de aula multisseriada não chega a ser um problema tão dramático para os professores indígenas como o é para a maioria de nós. Os professores indígenas parecem saber lidar melhor com isso. Eles dão uma atividade para os pequenininhos e aí vão trabalhar um pouco com os alunos mais adiantados; aquele que já acabou a tarefa espera, pacientemente, sua vez de ter a atenção do professor, na maior parte das vezes desenhando. Impressiona ver como tudo é feito com muita calma, muito vagar, sem estresse. Aliás, se há uma coisa que parece caracterizar o cotidiano das escolas indígenas - pelo menos com as quais estou familiarizada - é que nele há muito menos estresse do que nas nossas (MAHER, 2005: 94-95).

Os professores de Língua Materna da escola Mãtyk praticam a multisseração, quando juntam numa mesma sala alunos de turmas diferentes. No final das aulas são feitas avaliações, quando os alunos refletem sobre o que aprenderam, que tanto pode ser um texto escrito como desenhado, cuja atividade pode ser desenvolvida em duplas, o que é sempre muito bem aceito pelos estudantes, cuja faixa etária varia dos seis aos quatorze anos. Observamos que os alunos chamam a professora ao mesmo tempo, mas sem gerar tumulto, e ela atende a todos sem se aborrecer.

Percebemos que a dinâmica da ação docente numa sala de aula Apinayé é diferente das aulas da sociedade não-indígena. Sem estresse e sem castigo, como sugere Maher (2005).

Constatamos também que outro desafio enfrentado pelos professores nas escolas das aldeias pesquisadas diz respeito à dinâmica sazonal. Por exemplo, “quando chove, muito aluno deixa de vir à escola porque tem que plantar, e na época da colheita, também”, afirma a Professora 1. Segundo Lopes da Silva (2002), as escolas precisam se adaptar ao cotidiano da comunidade indígena, e os programas educacionais carecem de um calendário que considere os aspectos sociais e as manifestações culturais de cada povo. Nunes (2003) adverte para o fato de que se deve, igualmente, estar atento aos aspectos sazonais, observando as estações da chuva, pois esse é um momento em que a comunidade se mobiliza para plantar, o que requer a disponibilidade e o comprometimento de todos, sendo que o momento da colheita também deve ser contemplado no planejamento desse calendário escolar.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE/2010), que traça as diretrizes de ensino para o decênio 2011-2020, no item 2, ao tratar das Metas e Estratégias para a Educação Indígena, afirma que “deve-se disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local e com as condições climáticas da região”. No entanto, este importante documento não menciona os aspectos cosmológicos dos indígenas, considerados pelos professores Apinayé como fundamentais, desde que exige uma participação ativa de toda a comunidade, justificando, dessa forma, sua inclusão num calendário específico para as escolas das aldeias. Ademais, por meio dos ritos indígenas os mais velhos transmitem para os mais jovens valores educativos que por gerações são preservados, e que estão repletos de significados (LOPES DA SILVA, 2001). Segundo Grupioni (2006), essa é uma das faces do processo educacional que os povos indígenas desenvolveram em sua história, e que deve ser incorporada à educação que a escola promove. Uma educação Intercultural, Bilíngue e Diferenciada, atenta às singularidades do povo a quem ela se destina, promotora da unidade e de uma convivência harmoniosa em meio à diversidade.

Em função do trabalho coletivo que a Escola Indígena Mãtyk vem desenvolvendo, e tendo em vista a diversidade linguística e cultural presente na

comunidade, são considerados vários aspectos positivos na realização de suas ações. Segundo Albuquerque (2011), embora ainda haja muito que fazer pela escola no que tange ao trabalho do reconhecimento e da valorização da cultura e da Língua Indígenas, esforços têm se verificado no sentido de desenvolver a autonomia dos Apinayé, através da articulação com as demais culturas indígenas e não-indígenas, constituindo assim numa possibilidade de informação e divulgação da cultura indígena praticada na comunidade, e consequentemente o reconhecimento desta na sociedade não-indígena. Por isso a comunidade escolar prima pela participação efetiva de toda a comunidade local no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assumindo um papel necessário para a efetividade de uma Educação Bilíngue, Diferenciada e Intercultural.

1.2.4. Aldeia Mariazinha

A aldeia Mariazinha está situada a 20 km da cidade de Tocantinópolis e localiza-se próximo ao rio Tocantins, na TO 126 que liga Itaguatins a Tocantinópolis. De acordo com Albuquerque (2007:29), a Mariazinha é a aldeia mais próxima do rio Tocantins, distante cinco quilômetros da cachoeira das Três Barras. Os dados levantados em nossa pesquisa mostram que a população da aldeia Mariazinha em 2010 é de aproximadamente 257 pessoas. A composição familiar nesta aldeia tem se constituído, também, a partir de casamentos mistos, que vai desde a união entre indígenas Apinayé com não-indígenas, até de Apinayé com membros de outros grupos, por exemplo, os Krikati. Nas famílias formadas por pai e mãe Apinayé todos falam a Língua Materna, sendo esta também a Língua mais usada nas conversações e também a primeira Língua adquirida pelas crianças no domínio social familiar.

No caso das famílias constituídas por pai Apinayé e mãe Krikati, ou vice-versa, a comunicação se efetiva de forma Bilíngue, desde que eles falam entre si tanto o Apinayé, quanto o Krikati nas interações com seus pares. Os filhos, dessa forma, adquirem as duas Línguas simultaneamente. Em relação às famílias formadas por pai ou mãe Apinayé e um não-indígena, a comunicação se dá tanto na Língua Materna quanto na segunda Língua, o Português. Segundo Albuquerque (2009), essa situação parece está contribuindo para o enfraquecimento da Língua

Apinayé no domínio familiar, e favorecendo o uso da Língua Portuguesa oral em outros domínios sociais da comunidade que antes eram exclusivos da Língua Materna.

Conforme pudemos constatar em nossa pesquisa, São José e Mariazinha são as aldeias mais importantes da sociedade Apinayé, e também as mais populosas, pois juntas somam quase 40% da população do grupo, sempre bem organizado em suas estruturas social e política. Segundo Da Matta (1976), os Apinayé, como os povos Jê que habitam o Brasil Central, têm em comum uma sofisticada organização social composta por vários sistemas de metades cerimoniais e grupos rituais, assim como aldeias relativamente populosas. Para Ladeira & Azanha (2003), a adaptação dos Apinayé ao ambiente dos cerrados atingiu um requinte que impressionou os primeiros estudiosos europeus, que, perplexos, indagavam como seria possível se constituírem, sobre uma base material tão pobre (isto é, sem cerâmica, sem agricultura desenvolvida, sem tecelagem), sociedades requintadas, demograficamente importantes e, sobretudo, expansionistas.

No que diz respeito à Situação Sociolinguística, na aldeia São José as crianças falam somente a Língua Materna até os seis anos de idade. Todavia, desde muito cedo mantém contato com a Língua Portuguesa. Aspectos como televisão e interação com não-indígenas contribuem para a apreensão de um vocabulário que favorece um Bilinguismo. Segundo Butler & Hakuta (2004), a idade de aquisição da segunda Língua é fator relevante para o desenvolvimento do Bilinguismo. Os autores classificam este fenômeno como “Bilinguismo Precoce”, enquanto a aquisição de uma segunda língua na fase adulta se apresenta como “Bilinguismo Tardio”.

Os Apinayé são conscientes de sua posição étnica e sabem da importância que atualmente é dada à luta dos indígenas de todo o mundo no que tange à manutenção de suas identidades linguísticas e culturais. Esforços são concentrados no sentido de efetivar uma educação que atenda aos anseios das comunidades Apinayé: uma Educação Escolar Intercultural, Bilíngue e de qualidade, e que forme crianças e jovens para a vida numa sociedade globalizada e o exercício consciente da cidadania. A luta por este projeto educativo tem se intensificado com a mobilização dos professores Apinayé que buscam uma formação que os qualifique para o desempenho do magistério, de modo que possa assumir as diretrizes das escolas de suas aldeias. Um passo importante está sendo dado quando esses

indígenas assumem seu papel diante da sociedade envolvente, utilizando os meios que essa mesma sociedade disponibiliza enquanto um direito, como é o caso das cotas em universidades públicas e cursos de Licenciatura Intercultural. Acreditamos que esse é um passo importante que abre precedentes para outras conquistas.

1.2.5. Histórico da Educação Escolar na Aldeia Mariazinha [8]

A Escola Indígena Tekator instalada na aldeia Mariazinha, localizada na TO 126, próxima ao rio Tocantins e distante 20 km da cidade de Tocantinópolis. Segundo relatório da DRE de Tocantinópolis (2011), esta escola iniciou as suas atividades no ano de 1960. Sua administração estava a cargo do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Inicialmente a escola não tinha prédio próprio, e funcionava numa capela que ficava localizada onde hoje funciona uma casa chamada pela comunidade de "Casa Redonda". A primeira professora não era indígena, e foi contratada pela prefeitura para trabalhar na escola. Cabia à prefeitura assistir à escola em suas necessidades, inclusive elaborando o material pedagógico dos professores e a manutenção do mesmo (RELATÓRIO DRE, 2011).

Ainda de acordo com este documento, no ano de 1970, a FUNAI assumiu o controle da educação na escola *Tekator*, construindo um prédio com duas salas de aula, uma secretaria e uma cozinha com dispensa para guardar os alimentos, dois banheiros e um pequeno pátio, onde funciona a escola atualmente. Na época, a primeira professora a ser contratada pela FUNAI residia em Maurilândia. A escola não contava com professores indígenas, uma vez que a comunidade ainda não dispunha de pessoal habilitado para tal função. No ano de 1982, os missionários chegaram à aldeia Mariazinha, e com eles iniciou-se uma nova etapa da educação escolar na comunidade. Ainda em 1982 instala-se na aldeia um missionário/professor, ficando três anos na comunidade. Após sua saída, três missionárias, Beth, Fátima e Isis assumiram a escola. Com a entrada destas missionárias/professoras a escola passou a trabalhar com as duas línguas, Português e Apinayé, tendo início, então, uma Educação Bilíngue (RELATÓRIO DRE, 2011).

[8] Os dados da Escola *Tekator* foram cedidos pela Delegacia Regional de Educação de Tocantinópolis (DRE/2011). Além desse, utilizamos informações contidas no Documento de elaboração do PPP das escolas Apinayé que está em discussão desde 2005 e que foram retomadas no mês de agosto de 2011, por ocasião do Curso de Educação Continuada da SEDUC, em Tocantinópolis.

Este mesmo relatório informa que na época do SPI e da FUNAI, não se trabalhava com séries ou anos como acontece hoje, sendo que a escola tinha apenas a função de alfabetizar, surgindo daí a dificuldade de se saber quantos e quais alunos passaram pela escola na época desses dois órgãos. Todavia, alunos mais velhos que estudaram naquela época nos informaram que a escola funcionava com uns dez alunos, e os mesmos que estudavam no período matutino eram também os que estavam matriculados no período vespertino.

No ano de 1995 o Estado assumiu a escola e com ele vieram muitas mudanças. Uma delas foi a saída dos missionários da comunidade. Em seguida, o Estado começou a organizar a escola, contratando uma professora não-indígena, a qual trabalhava com a Língua Portuguesa com as turmas de terceira e quarta séries em turmas multisseriadas. Nesse ínterim, o Estado contratou um professor e uma professora indígenas para trabalhar com as turmas de 1ª e 2ª séries, alfabetizando na sua Língua Materna. Desde então a escola passou a funcionar em dois períodos, matutino e vespertino, com as turmas de 1ª e 2ª séries pela manhã e 3ª e 4ª séries no período da tarde. Só no ano de 2004 é que a referida escola adotou o ensino de 5ª a 8ª séries (atualmente 6º a 9º anos), e o Ensino Médio (RELATÓRIO DRE, 2011).

Segundo Albuquerque (2007:57), até o ano de 2001 nesta escola havia pouco material escrito em língua Apinayé, os quais se resumiam em cartilhas de alfabetização, livros de lendas e Bíblias, produzidos por membros do *Summer Institute of linguistics* (SIL), os quais foram elaborados há mais de 30 anos e não foram produzidas por professores indígenas. Contudo, esse autor informa que a partir de 2001, com a implantação das ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, os próprios professores indígenas da aldeia Mariazinha passaram a elaborar material didático Bilíngue em Apinayé e Português para trabalhar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a Escola Indígena *Tekator* ficou em último lugar, com média de 25,11, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/2008). Nesse sentido, o então supervisor pedagógico da DRE de Tocantinópolis (2009)[9], esclarece que há de se considerar que os alunos nunca tinham se deparado com nenhuma avaliação

[9] Fonte: http://profcoordenadorpira.blogspot.com/2009 Acesso 21 de maio de 2011.

desse tipo, e no primeiro contato tiveram dificuldades para compreender questões especificas em Português, sua Segunda Língua.

Almeida, Moreira & Albuquerque (2010), informam que a avaliação a que os alunos indígenas se submetem é a mesma aplicada aos estudantes das escolas localizadas nos centros urbanos brasileiros. Uma avaliação padronizada e que se apresenta totalmente descontextualizada da realidade dos estudantes das aldeias, cujo resultado reflete de forma negativa em toda comunidade. De acordo com Grupioni (2006), os indígenas devem reivindicar, no projeto de educação diferenciada contido em documentos como a Constituição (1988), a LDB/9394/96 e o RCNEI (1998), um processo de avaliação de acordo com o contexto das escolas instaladas nas aldeias, ao qual eles têm direito.

1.2.6. Estrutura da Escola Tekator

Fig. III: Escola Tekator da Aldeia Mariazinha

Assim como a escola Mãtyk da aldeia São José, a Escola Tekator da aldeia Mariazinha também funciona como “sede” de escolas de outras aldeias, quais

sejam, escolas: Tankak, da aldeia Bonito; Pemenhoryk, de Riachinho; Pepkro, da Botika; Kokre de Girassol; Pepkro de Mata Grande; e Tekator de Barra do Dia. No total estas sete escolas atendem 350 alunos no Ensino Fundamental e Médio. Na escola Tekator da aldeia Mariazinha são ofertados Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano e Ensino Médio da 1ª a 3ª Séries. Nas escolas das demais aldeias só tem o Ensino Fundamental do 1º ao 6º ano. Nas dependências da escola, encontram-se quatro salas de aula equipadas com ventiladores. Por falta de espaço, existe duas salas improvisadas no pátio da escola; tem uma sala onde funciona a secretaria, com computador, sem ar condicionado, mas com um ventilador. Há também uma sala para os professores, uma cantina e dois banheiros. Na escola não há telefone, nem mesmo um comunitário em forma de orelhão, e também não existe biblioteca. Constatamos que as instalações dessa escola são precárias e as salas bastante desconfortáveis, com cadeiras velhas quebradas e quadros-negro de cimento em péssimo estado. Percebemos que a estrutura da escola não ajuda muito na concentração dos professores e também dos alunos durante as aulas, e que muito movimento e barulho constantes dispersam a todos.

O quadro de funcionários da escola é formado por um Diretor (indígena), um Coordenador (não-indígena), um funcionário responsável pela cantina e um vigia, todos indígenas. Na escola há quinze professores, dez não-indígenas e cinco indígenas, isto é, de Língua Materna, ministrando as disciplinas Língua Apinayé, Artes e Educação Física. Na escola *Tekator* da aldeia Mariazinha não há índice de reprovação, mas, assim como na escola *Mãtyk*, ocorrem evasões, e as causas são as mesmas da escola da aldeia São José*,* isto é, inconsistência na distribuição da merenda. Para o Diretor da escola, que é indígena e faz curso de Licenciatura Intercultural, há de se considerar aqueles alunos que precisam trabalhar na roça, uma vez que o calendário não atende a esta peculiaridade da comunidade, e que muitos pais tentam fazer com que seus filhos estudem, mas precisam de sua ajuda no trabalho, o que seria resolvido com adequação de um calendário às particularidades da vida de uma sociedade indígena.

De acordo com Gonçalves (2010), uma das mais sérias consequências da inadequação da educação indígena é o alto índice de abandono, e o fato de o calendário escolar não está adequado à realidade indígena contribui para isso, pois muitos jovens passam o dia inteiro caçando ou então na roça e, sendo assim, não podem frequentar a escola. Para essa autora, muitos pais que desistiram de estudar

incentivam os filhos a continuarem. “Eles desistem, mas acham importante que os filhos estudem. Só que para eles o trabalho também tem a mesma importância. Cabe à escola se adaptar à vida da aldeia, e não a aldeia se adaptar à escola” (GONÇALVES, 2010:3).

Na escola Tekator, da mesma forma que a escola Mãtyk, não há um Projeto Político Pedagógico (PPP), pois o mesmo está em construção desde 2005, sendo que em agosto de 2011, por ocasião do Curso de Formação Continuada da SEDUC de Tocantinópolis, as discussões foram retomadas. Dessa forma, seus agentes educacionais se organizam através de orientações encaminhadas pela DRE de Tocantinópolis, e também da ação individual dos professores, que incorporam ao currículo oficial práticas pedagógicas a partir de elementos próprios da aldeia, conforme informação do diretor da escola. Segundo Grupioni (2003), compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre sua própria prática, criando estratégias para que se promova a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar. Observando que, de um lado, encontram-se os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso. E, de outro, os conhecimentos étnicos próprios ao seu grupo, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Com efeito, os Professores de Língua Materna da escola *Tekator* ministram aulas bastante contextualizadas, e isso é resultado do planejamento que eles fazem individual ou coletivamente. É comum a saída das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para atividades fora da escola. Constatamos isso ao presenciarmos aulas realizadas na aldeia – na mata às margens do ribeirão - com três turmas, simultaneamente. Ali uma professora e dois professores indígenas, muito calmamente, ministram aulas onde se discute ciência, matemática, geografia, Língua Materna e Língua Portuguesa. Todas as atividades se desenvolvem sob um componente lúdico, quando muitas brincadeiras são incorporadas ao currículo. Para Nunes (2002), fazer uma adaptação do repertório das brincadeiras infantis, enquanto conteúdo curricular é um procedimento que vem sendo trabalhado por muitas escolas indígenas, o que favorece as práticas pedagógicas no que tange à interculturalidade e à transposição didática de um currículo que se efetiva sem a participação dos professores indígenas.

No tocante ao aspecto pedagógico das brincadeiras das crianças indígenas, pudemos constatar sua relevância ao desenvolvermos uma pesquisa com crianças Apinayé nas escolas Mãtyk da aldeia São José e Tankak da aldeia Bonito (ALMEIDA & MOREIRA, 2009). Segundo Nunes (2003), as brincadeiras quando são utilizadas como práticas pedagógicas, mesmo sendo atividades sérias, não perdem seu componente lúdico. E é nesse intercâmbio onde brincadeira e seriedade se encontram que reside a característica pedagógica do ato de brincar. Para Nunes (2003), as atividades lúdicas realizadas no âmbito da educação escolar indígena são atividades produtivas e para as crianças são de verdade, ou seja, elas as desempenham utilizando instrumentos de verdade e o resultado final também é verdadeiro, uma vez que tudo é permeado por um significado real e tem uma aplicabilidade concreta. Entretanto, o fato de ser tudo de verdade não impede a presença do componente lúdico, ainda que, por vezes, esteja dissimulado pela responsabilidade que também é preciso assumir.

Constatamos em nossa pesquisa que o currículo das escolas Apinayé são os mesmos das escolas da sociedade não-indígena, mas a Interculturalidade e o Bilinguismo são práticas pedagógicas presentes nas ações dos professores indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque existe um material didático produzido pelos próprios professores sob a coordenação de Albuquerque (2007). Nesse sentido, o MEC (2011:16), no âmbito das Políticas Públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena, informa que um ponto comum às escolas indígenas é a ausência de material didático adequado e específico em Língua Materna dos diferentes grupos étnicos, o que requer um trabalho integrando entre os agentes governamentais e as comunidades indígenas, e que ações nesse sentido tem se instaurado. Segundo Cabral (1987), para a elaboração de material didático para as escolas das aldeias, a parceria não-indígena é imprescindível, uma vez que favorece concretamente o trabalho, tornando-o uma experiência válida, capaz de fornecer aos interessados os instrumentos necessários para que eles possam intervir nas relações que mantêm com a sociedade envolvente. “Isto dentro dos limites do poder de interferência legado pela educação formal e usufruído pelos indivíduos no exercício da cidadania” (CABRAL, 1987:94).

Não obstante, uma Educação Escolar Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, como a que buscam desenvolver os Apinayé, é reivindicação e parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas (RCNEI, 1998:36). Segundo

esse mesmo documento, a escola existe em inúmeras comunidades indígenas como instituição integrada ao cotidiano, a despeito de sua origem externa aos universos socioculturais indígenas e de seu uso histórico, e em algumas situações, contemporâneo, como agente de controle, evangelização e imposição forçada de mudança social e cultural. Nesse sentido, é importante que os próprios professores indígenas estejam à frente das escolas e atentos às reivindicações de suas comunidades, para elaborarem projetos educativos que contemplem as especificidades do povo que eles representam (GRUPIONI, 2003). E é isso que buscam os professores Apinayé quando investem em sua formação, como é o caso daqueles que se deslocam para Goiânia e Tocantinópolis a fim de realizarem uma Formação Intercultural. Para Grupioni (2003), assumindo a responsabilidade acerca de sua formação e ao executar, de acordo com a legislação em vigor, políticas voltadas para a valorização, sistematização e produção de um currículo, onde os aspectos sociohistóricos e culturais sejam contemplados, cada povo indígena poderá ter uma escola que atenda aos anseios e necessidades de suas comunidades.

Em nossa pesquisa verificamos que as escolas Tekator da aldeia Mariazinha e Mãtyk da aldeia São José oferecem uma Educação Bilíngue e Intercultural, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e se enquadram nos dispositivos das Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (MEC, 1993), bem como a Constituição Brasileira (1988). Albuquerque (2007) preconiza que essa educação deve levar em consideração a Situação Sociolinguística de cada povo, assim como o momento histórico e as atuais implicações de caráter psicolinguístico que fazem com que a Educação Escolar Indígena seja necessariamente Bilíngue. Ademais, a LDB 9394/96 esclarece que a educação escolar indígena deve ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino brasileiro, sinalizando para a prática do Bilinguismo e da Interculturalidade.

Com efeito, as escolas pesquisadas estão de acordo com os princípios contidos na LDB atual, os quais dão abertura para a construção de uma escola que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dêem acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Albuquerque (2007:62) reitera que a proposta da Escola Indígena Diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema

educacional do País, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quando representadas em suas especificidades.

1.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo foram discutidos os aspectos sociohistóricos dos Apinayé, sua origem, situação de contato, seu território e a situação atual desse povo. Igualmente, apresentamos as aldeias São José e Mariazinha e refletimos sobre a atual situação escolar dos Apinayé, tendo como objeto de análise as escolas *Mãtyk* e *Tekator* localizadas nas comunidades pesquisadas. No próximo capítulo fazemos uma reflexão sobre as Bases Teóricas e Metodológicas do nosso trabalho, enfatizando os procedimentos que viabilizaram a pesquisa, dialogando com os autores e ponderando acerca das teorias que sustentam as atividades de campo.

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo descrevemos as bases teóricas e metodológicas de nosso trabalho. Primeiro, apresentamos a metodologia que utilizamos para realizar a pesquisa. Em seguida, fazemos uma revisão da literatura que fundamenta as discussões e análises dos dados.

2.1. METODOLOGIA

Em nossa pesquisa foi realizado um estudo com os indígenas Apinayé das aldeias São José e Mariazinha, no biênio 2010/2011. Os objetivos foram investigar a Educação Escolar, focalizando o professor de Língua Materna, sua formação e práticas pedagógicas, e a Situação Sociolinguística das comunidades, fazendo uma análise do Bilinguismo, identificando quais línguas são faladas e qual a função de cada uma delas. Segundo Albuquerque (1999), é primordial que se desenvolvam trabalhos nesse sentido, pois, para que tenhamos uma educação que reflita as necessidades e os anseios dos Apinayé, uma educação que esteja voltada para seu contexto linguístico, cultural, político e sócio-econômico, e que sirva de instrumento de luta pela sua autodeterminação, torna-se necessário, entre muitos outros aspectos, analisar e conhecer a realidade linguística das comunidades que se pretende estudar. Dessa forma, com o estudo sociolinguístico buscamos descrever discutir e analisar a atitude dos Apinayé em relação às duas línguas em contato, Apinayé e Português, com o intuito de identificar usos e funções dessas línguas de acordo com os domínios sociais dentro das aldeias e em diferentes interações intragrupo e intergrupo, considerando o papel que assume, nesse contexto, a educação escolar. De acordo com Albuquerque (1999:65), com este procedimento, é possível evidenciar as variáveis extralinguísticas que podem contribuir para um entendimento de quem fala qual língua, para quem e quando, nas conversações das comunidades Apinayé.

Segundo Maher (2010:36), para se obter sucesso em pesquisas com povos indígenas no que tange à Situação Sociolinguística, é fundamental que se realize uma análise do grau de vitalidade de suas línguas tradicionais em suas aldeias, e das atitudes dos membros de suas comunidades em relação às línguas de contato, a fim de poder examinar as implicações dessas questões para o estabelecimento de políticas linguísticas locais capazes de promover o fortalecimento das línguas tradicionais de cada povo. Para Albuquerque (2008), é a partir da constatação de "como" as relações intergrupo e intragrupo se estabelecem no tocante ao uso das línguas faladas em seus domínios sociais, que se efetivarão situações linguísticas capazes de favorecer a revitalização de Línguas em situação vulnerável.

Ressaltamos que para escolher as comunidades a serem pesquisadas levamos em consideração, inicialmente, o fato de as aldeias serem as mais populosas, terem escolas funcionando há mais tempo, e manterem estreitas relações com a sociedade majoritária. Segundo Albuquerque (1999), dependendo grau de interação dos Apinayé com a sociedade majoritária, poderá existir um maior contato da Língua Apinayé com a Língua Portuguesa, o que poderá ser decisivo para a escolha de uma ou outra Língua nas interações sociais. Para esse autor, além deste aspecto, há de se considerar o fato de haver diferenças sociolinguísticas marcantes entre uma aldeia e outra. Por exemplo, na aldeia São José não é comum casamento misto (entre indígenas e não-indígenas); já na aldeia Mariazinha essa prática ocorre com frequência. Na aldeia São José a presença de agentes evangélicos é menos ostensiva do que na aldeia Mariazinha, onde se encontram muitos indígenas evangélicos e tem até mesmo uma congregação instalada ao lado da escola. Segundo Albuquerque (2008), em função do contato permanente com os não-indígenas, a influência da Língua Portuguesa sobre a Língua Apinayé é bem mais expressiva na aldeia Mariazinha, o que resulta num alto índice de empréstimos linguísticos.

Os dados de nossa pesquisa foram gerados qualitativa e quantitativamente, a partir de observações, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário. As entrevistas foram realizadas durante a nossa permanência nas aldeias, em situação de interação livre com os professores na sala de aula e também em momentos informais do seu cotidiano, estendendo-se aos demais habitantes das aldeias. No tocante ao questionário, aplicamos um de autoria de Braggio (1992), adaptado por Albuquerque (1999) e que tem como fundamentação teórica as pesquisas de

Fishman (1967, 1980), composto de 34 perguntas. O objetivo do questionário foi obter uma melhor compreensão dos aspectos sociolinguísticos que envolvem os povos das comunidades em questão, assim como suas atitudes em relação às duas línguas em contato, Apinayé e Português. Para analisarmos os dados obtidos com a aplicação do questionário elaboramos uma tipologia visando a uma melhor compreensão das respostas obtidas, que foram sistematizadas por meio de tabelas, as quais estão descritas e analisadas no terceiro capítulo desta dissertação.

No que tange à seleção dos informantes para aplicação do questionário, foram consideradas duas variáveis extralinguísticas: idade e gênero, alcançando pessoas nas seguintes faixas etárias: 8–12, 13–18, 19-39, 40 anos e mais, dos gêneros masculino e feminino. O propósito foi compreender os aspectos da Situação Sociolinguística dos Apinayé nos seguintes domínios sociais: família, vizinhança, escola, trabalho, eventos culturais e religião. As duas comunidades pesquisadas somam um total de 718 habitantes (FUNAI, 2010), sendo 360 homens e 358 mulheres. Em São José residem 461 pessoas e em Mariazinha 257. O questionário foi aplicado em 20% da população, 90 pessoas na aldeia São José e 55 na Mariazinha.

Todas as informações foram sistematizadas num diário de campo, através de anotações e registros. Utilizamos este procedimento por compreender que, dadas as características particulares da sociedade Apinayé e dos participantes, e do objetivo proposto neste estudo, muitas informações importantes relativas a eventos comunicativos poderiam ser explicitadas. Segundo Beaud & Weber (2007) o diário de campo é a principal ferramenta nas pesquisas etnográficas, sendo mesmo um elemento de vital necessidade. Para Cardoso (2009:9), o diário de campo se origina a partir de preferências e escolhas individuais e não existe um “modelo” e nem um “tipo ideal de registro”. Entretanto, há aquele modelo escolhido pelo pesquisador a partir de sua forma de redigir suas experiências e seu modo de perceber o fenômeno estudado. Segundo Albuquerque (2007), o pesquisador, em sua atividade no campo em trabalho com comunidades indígenas e em contextos sociolinguísticos, faz anotações para melhor compreender o comportamento linguístico dos povos estudados, e assim poder contribuir de forma adequada para enfrentar os problemas detectados.

Nossa pesquisa se apresenta como etnográfica com observação participante a partir das teorias de Erickson (1984), Ezpeleta & Rockwell (1989), e Beaud &

Weber (2007). Erickson (1984) aponta que a pesquisa etnográfica observacional participante deve obedecer a alguns critérios básicos. Primeiro, deve haver participação intensiva e de longo prazo no contexto a ser pesquisado. Segundo, deve-se registrar cuidadosamente tudo o que acontece no contexto analisado, através de notas de campo e da recopilação de outros tipos de documentos (gravações em áudio e vídeo, trabalhos acadêmicos, relatórios, dentre outros). Ezpeleta & Rockwell (1989) asseguram que a pesquisa etnográfica, a partir da observação participante e sua aplicabilidade na educação, se justifica pela constatação de que os métodos de investigação próprios das ciências naturais não serviam ao estudo dos fenômenos humanos e sociais. Para as autoras, surge, então, o interesse pelo desenvolvimento de metodologias mais adequadas ao entendimento do complexo e dinâmico fenômeno humano, considerado não como uma relação de causa/efeito, mas, sobretudo, como relação que enseja a atividade interpretativa dos contextos nos quais se concretizam. De acordo com Beaud & Weber (2007), a etnografia tem por princípio dar palavra aos humildes, àqueles que, por definição, nunca têm a palavra: tribos isoladas em campo exótico, povos colonizados, classes dominadas ou grupos em vias de extinção nas sociedades desenvolvidas, ou seja, a etnografia pode ser vista como metodologia característica de uma ciência calcada no concreto e arquétipo do qualitativo, com ênfase no cotidiano e no subjetivo, o que favorece sua utilidade na educação.

Nesse sentido, foram realizados dois tipos de pesquisa: quantitativa e qualitativa. Segundo Günther (2006:207), “enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adéquam à sua questão de pesquisa”. Vasconcelos (2009:160) afirma que de acordo com a natureza dos dados e da análise, as pesquisas podem ser qualitativas, quantitativas ou quantiqualitativas. Já Shiffrin (1987) *apud* Silva (2001), assevera que uma completa a outra, desde que a maior parte das análises agrega ambas as abordagens. A análise quantitativa, por exemplo, segundo o autor, depende de descrições qualitativas para interpretar os dados coletados estatisticamente. Por outro lado, na abordagem qualitativa, torna-se necessária a identificação de muitos fatos e ocorrências do mesmo fenômeno, a fim de conferir maior confiabilidade à análise. Dessa forma, durante a pesquisa de campo, utilizamos mais de um

procedimento para a coleta de dados e informações, bem como para esclarecer e validar o material colhido.

Simultaneamente, os dados quantitativos foram interpretados à luz das informações qualitativas observadas durante a pesquisa. Vale salientar que estamos em contato com os Apinayé desde 2008, quando realizamos uma Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/UFT/CNPQ) estudando a Educação Infantil nas aldeias São José e Bonito. Assim, assistimos a eventos tradicionais, cerimônias de casamento, ouvimos histórias, observamos o modo de vida desse povo, sua educação, seu trabalho, suas expectativas, as diferenças entre as atitudes dos Apinayé no seu cotidiano, principalmente em relação às Línguas faladas nos seus diferentes domínios sociais.

2.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As bases teóricas que referendam a discussão dos dados da nossa pesquisa abrangem, em maior proporção, quatro dimensões: Bilinguismo, Interculturalidade, Educação Bilíngue e Sociolinguística. Utilizamos, para o estudo de Bilinguismo: Fischman (1967; 1972; 1976; 1980); Grosjean (1982; 1999); Hamers & Blanc (2000); Butler & Hakuta (2004); Romaine (1968); Hamel (1988) e Albuquerque (1999). Sobre Línguas Indígenas: Rodrigues (1986; 1988; 1993; 1999; 2001; 2002); Rodrigues & Cabral (2001). Para Interculturalidade: Ouellet (1991; 2002); Banks (1993). Sobre Educação Indígena, Bilíngue e Intercultural: Lopes da Silva (1995; 2000; 2001); Maher (1994; 1998; 2005; 2006; 2010); Cabral (1987); Grupioni (2001; 2003; 2006); Nunes (2002; 2003); Acerca dos Apinayé: Nimuendaju (1983); Da Matta (1976); Ladeira & Azanha (2003) e Albuquerque (1999; 2002; 2007; 2008; 2009; 2011). Finalmente, sobre Transdisciplinaridade: Morin (2001; 2002); Batista (2005); Sommerman (2006); Damas (2007); Nicolescu (2008; 2009); D´Ambrósio (2009). Para análises da Sociolinguística: Alkmin (2006); Bauer (2011). Além dessas referências, tratamos da formação e das práticas pedagógicas do professor indígena, tomando por base: Cabral (1987); Braggio (1992; 1997; 1998); Albuquerque (1999; 2007); Maher (2005; 2006); Grupioni (2003; 2006) e Monte (1994).

2.2.1. Sociedades Bilíngues

O Brasil é um país multilíngue. Em 1988 Rodrigues realizou um estudo onde constatou que no País, além do Português, 180 línguas indígenas eram faladas regularmente por milhares de indivíduos bilíngues e até multilíngues. Em trabalho mais recente, Rodrigues (2002) afirma que este número foi reduzido para mais ou menos 170 línguas. “Quantas, exatamente, não sabemos, não só porque até hoje não se incluem nos recenseamentos oficiais brasileiros informações linguísticas, nem informações sobre os povos indígenas, mas também porque são coisas muito difíceis de contar, mesmo quando são bem conhecidas” (RODRIGUES, 2002:18). Segundo Teixeira (2000:291), embora o Português seja a língua oficial, há pelo menos 200 outras línguas no Brasil, as quais são faladas pelas famílias, de forma regular, como uma segunda língua que se fala em casa, ou às vezes, até como primeira língua, por exemplo: Espanhol, Alemão, Italiano, Romeno, Sírio, Krahô, Waiâpi, Kaingng, Tikuna, Makuxi, Apianyé, etc. As cinco primeiras foram línguas trazidas para o Brasil pelos colonizadores e imigrantes e as outras seis já eram faladas antes da chegada dos europeus.

Os fatores que contribuem para que indivíduos e grupos sociais se tornem Bilíngues são vários. Segundo Grosjean (1999:2), em situações de contato é raro que todas as facetas da vida exijam a mesma língua (indivíduos monolíngues), ou mesmo aquelas que sempre procuram fazer uso de duas línguas (no trabalho, em casa, com amigos, etc.). Para o autor, na verdade, os Bilíngues adquirem e utilizam as suas línguas para finalidades diferentes, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes e que é precisamente porque as necessidades e usos da língua são geralmente bastante diferentes, que raramente desenvolvem-se Bilíngues com fluências iguais. O nível de fluência em um idioma atingido (mais precisamente, em uma habilidade de linguagem) vai depender da necessidade de que a linguagem seja específica para esta área. É então perfeitamente normal encontrar Bilíngues que só podem ler e escrever em uma de suas línguas, que tenham reduzido fluência em uma língua que só usam com um número limitado de pessoas, ou que só podem falar sobre um determinado assunto em uma de suas línguas (GROSJEAN, 1999).

Dessa forma, pois, conjunturas sociais, políticas e históricas irão promover um Bilinguismo que se origina da relação de indivíduos falantes de uma língua com falantes de outras em situação de contato. Em decorrência disso, Silva (2001:29)

identifica duas situações que se apresentam com mais frequência. A primeira é a manutenção de Bilinguismo, isto é, de dois sistemas linguísticos num mesmo grupo de falantes. A segunda é o desaparecimento de um dos sistemas linguísticos, normalmente o do grupo minoritário. Porém, tanto numa situação quanto na outra, os grupos envolvidos precisam ter o controle sobre a ocorrência, para que assim possam decidir o que melhor lhes convêm, pois esta é uma escolha que eles podem e têm o direito de fazer.

Segundo Hamel (1988), em situações de Bilinguismo é possível identificar dois tipos: Bilinguimo Individual e Bilinguismo Social. Para o autor, se a correlação de força e o processo histórico não permitem pensar na aplicação plena de uma política linguística que proporcione aos falantes o monolinguismo individual ou grupal, temos que aceitar a ideia de que todos os sistemas apresentam, em menor ou maior escala, as características de um Bilinguismo Social, ou seja, a coexistência de duas línguas nos mesmos domínios socioculturais. Porém, Hamers & Blank (2000) separam uma categoria da outra, afirmando que o Bilinguismo Individual se caracteriza pela competência gramatical comunicativa que um indivíduo apresenta em mais de uma língua. Já o Bilinguismo Social é uma situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade. São, portanto, dois eventos distintos, mas que se complementam.

Todavia, Albuquerque (1999:33) afirma que não é tão fácil separar o Bilinguismo Individual do Bilinguismo Social, principalmente no que se refere ao comportamento do Bilíngue. Para o autor, é difícil dissociar o indivíduo do grupo, uma vez que o homem é um ser social que não sofre apenas a ação do seu meio, mas interage com ele para transformá-lo, tendo em vista sua concepção de mundo. Contudo, a ligação entre o Bilinguismo Social e o Bilinguismo Individual é evidente quando se consideram os motivos que levam o indivíduo a um comportamento Bilíngue. Entretanto, conforme afirmamos anteriormente, estudos como os de Hamers & Blanc (2000) fazem uma diferenciação entre um nível individual de Bilinguismo (Indivíduo Bilíngue), e um nível social (Sociedade Bilíngue), ou “Bilingualidade”. Diferença esta, que se apresenta mais no nível conceitual do que na prática.

Tratando da questão relativa aos conceitos de Bilinguismo e Bilingualidade, Myers-Scotton (2006:2) *apud* Salgado (2009:141) assegura que falar apenas uma língua, tipicamente aquela que se adquire na infância como Língua Materna,

geralmente falada em casa, pela família, é o que se caracteriza como monolinguismo. Bilinguismo, então, é o termo usado para a situação em que o indivíduo fala mais de uma língua, sendo que alguns pesquisadores preferem o termo plurilinguismo. Para Salgado (2009:142), outra questão relevante é a nomenclatura “Bilíngue” e “Bilingual” e a diferença entre os vocábulos. Se Bilinguismo diz respeito à situação de contato entre duas línguas num ambiente social, “Bilingualidade” é a expressão desse “Bilinguismo” na atividade do homem.

É fato que para uma pessoa ser designada como Bilíngue precisa falar mais de uma língua, e para tanto é necessário um contexto interacional. Segundo Grosjean (1999:4), Bilíngues interagem uns com os outros de forma consensual. Primeiro eles adotam uma linguagem para usar juntos, o que é conhecido como a "língua de base", "acolhimento" ou "matriz" da língua. Este processo é descrito pelo autor como “escolha de linguagem”, e é regido por uma série de fatores dos interlocutores envolvidos (ou seja, a sua linguagem habitual de interação, a sua proficiência na língua, a língua de preferência, *status* socioeconômico, idade, gênero, ocupação, educação, relação de parentesco, a atitude para as línguas, etc.); a situação de interação (localização, presença de monolíngues, grau de formalidade e de intimidade); o teor do discurso (tema, tipo de vocabulário necessário); e a função da interação (para comunicar informações, criar uma distância social entre os oradores, elevar o *status* de um dos interlocutores, excluir alguém, pedir algo, etc.).

Grosjean (1999:4) afirma ainda que a escolha da língua é um comportamento “aprendido” (um bilíngue raramente faz a pergunta consciente, “que língua eu deveria estar usando com esta pessoa?”), mas é também um fenômeno muito complexo na medida em que se vincula às práticas sociais das comunidades em questão. Para o autor, normalmente os Bilíngues passam por suas interações diárias com outros Bilíngues, mas desconhecem os muitos fatores psicológicos e sociolinguísticos que interagem para ajudar a escolher uma língua em detrimento de outra. Deve-se notar que a linguagem base pode mudar várias vezes durante uma simples conversa, se a situação, o tópico, o interlocutor exigem, e sendo assim, o Bilinguismo se apresenta bastante complexo, conclui Grosjean.

Butler & Hakuta (2004:114) certificam que “Bilíngues” são frequentemente definidos, em termos gerais, como indivíduos ou grupos de pessoas que obtiverem o conhecimento e uso de mais de um idioma, mas que não há definição consensual entre os pesquisadores sobre o que é Bilinguismo. Os autores apresentam um

exemplo da diversidade de definições possíveis acerca do Bilinguismo, destacando o que diz Bloomfield:

> [...] Como se costuma acreditar, os bilíngues poderiam ser definidos como indivíduos que têm "controle nativo sobre duas línguas" (Bloomfield, 1933, p. 56). No entanto, esta definição do Bilinguismo limita o número de indivíduos e grupos que poderiam ser classificados como bilíngues, para não mencionar o fato de que tal definição torna difícil de entender quem relmente seriam estes "nativos fluentes" [10] (BUTLER & HAKUTA, 2004:114) (TRADUÇÃO NOSSA).

Analisando as teorias de Bloomfiled, Flory & Souza (2009:29) asseguram que além de incluir somente uma parcela das pessoas que dominam duas línguas, suas afirmações levantam alguns problemas, por exemplo: quais os critérios para se julgar a proficiência de alguém como "semelhante à de um nativo"? Ou mesmo o que é a proficiência de um nativo? Ademais, conforme apontam Baker & Prys Jones (1998) *Apud,* Flory & Souza, (2009:30), como classificar, por exemplo, alguém que entende o que é dito, mas não sabe falar uma segunda língua? Ou alguém que fala e entende, mas não escreve na segunda língua? Naturalmente, essas pessoas podem ser consideradas Bilíngues, dependendo do critério adotado para se caracterizar o Bilinguismo, concluem as autoras.

Nesse sentido Grosjean afirma que:

> Embora alguns pesquisadores tenham definido bilíngues como aqueles que têm, como um nativo, controle de duas ou mais línguas, a maioria dos outros concordam que esta posição não é realista. Se for para contar como bilíngues somente aquelas pessoas que passam como monolíngues em cada uma das suas línguas, a grande maioria das pessoas que usam duas ou mais línguas regularmente, mas que não têm fluência nativa em cada uma, ficaria sem nenhuma classificação. Isso levou os pesquisadores a propor outras definições do Bilinguismo, tais como: a capacidade de produzir sentido num enunciado em duas (ou mais) línguas, e o comando de pelo menos uma habilidade de linguagem (lendo, escrevendo, falando, ouvindo) em outra língua, o uso alternado de várias línguas, etc. Para os nossos propósitos, vamos chamar bilíngue aquelas pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) em suas vidas cotidianas[11] (GROSJEAN, 1999:1) (TRADUÇÃO NOSSA).

---

[10] As is often believed, bilinguals could be defined as individuals who have "native-like control of two languages" (Bloomfield, 1933, p. 56). However, this strict view of Bilingualism limits the number of individuals and groups that could be classified as bilingual, not to mention the fact that such a definition makes it difficult to operationalize "native-like fluencies".

[11] Although a few researchers have defined bilinguals as those who have native –like control of two or more languages, most others agree that this position is not realistic. If one were to count as bilingual only those people who pass as monolinguals in each of their languages, one would be left with no label for the vast majority of people who use two or more languages regularly but who do not have native -like fluency in each. This has led researchers to propose other definitions of bilingualism, such as: the ability to produce meaningful utterances in two (or more) languages, the command of at least one language skill (reading, writing, s peaking, listening) in another language, the alternate use of

Como podemos perceber, Grosjean refuta a tese de Bloomfield acerca do sujeito Bilíngue com competência de um nativo, e vai mais além, ampliando o repertório linguístico de um Bilíngue a partir de seu universo comunicativo cotidiano. Nessa premissa se enquadram as sociedades minoritárias, tal qual os Apinayé objeto desse estudo, os quais, devido à situação de contato com a sociedade majoritária, desenvolveram o Bilinguismo ainda no século XVIII, o que foi se expandindo às gerações futuras. Ademais, a competência linguística em Português tem sido fator preponderante para o sentido de pertença dessa sociedade indígena, conforme veremos no terceiro capítulo que analisa a Situação Sociolinguística das aldeias São José e Mariazinha.

Para Butler & Hakuta (2004:114) o Bilinguismo pode ser definido como um comportamento linguístico psicológico e sociocultural complexo com aspectos multidimensionais. Todavia uma classificação dentro do campo do Bilinguismo irá depender, dentre outros fatores, da dimensão a partir da qual se trata a questão. Na perspectiva desses autores, há pelo menos quatro dimensões que definem critérios para se considerar uma pessoa Bilíngue: linguística, cognitiva, desenvolvimental e social. “Cada critério de definição de Bilinguismo abre a possibilidade de levantamento de diferentes hipóteses a serem pesquisadas, referentes a campos de observação específicos” (FLORY & SOUZA, 2009:39).

Hamers & Blanc (2000) também asseveram o caráter multidimensional do Bilinguismo e consideram seis critérios para definir sua presença: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença da segunda língua na comunidade e no ambiente, *status* relativo das duas línguas, identidade cultural e pertencimento ao grupo. Mackey (2006) *Apud*, Flory & Souza (2009) entende que, ao se definir Bilinguismo, quatro pontos devem ser considerados: grau de proficiência, função e uso das línguas, alternância de código e interferência entre línguas.

Nesse sentido, Silva (2001) afirma que numa situação de preservação de dois códigos linguísticos, um majoritário e outro minoritário, ou seja, de Bilinguismo estável, surge o fenômeno da diglossia[12]. Entretanto, estudos como os de Fishman

several languages, etc. For our purposes, we will call bilingual those people who use two (or more) languages (or dialects) in their everyday lives.

[12] Segundo Ferguson (1959:336) a diglossia é uma situação linguística, de línguas em contato, relativamente estável, na qual, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir uma língua

(1967) informam que a relação entre Bilinguismo e diglossia não coincide necessariamente, e apresentam o Bilinguismo como uso de duas línguas por uma mesma pessoa (Bilinguismo Individual), ou pelo mesmo grupo (Bilinguismo Social); já diglossia é apresentada como a superposição de uma língua sobre a outra em determinadas situações de uso e funções sociais.

Na perspectiva de Hornby (1977) e Crystal (1987) *apud* Silva (2001), o Bilinguismo costuma ser considerado como um contínuo linguístico, situado entre dois extremos teóricos, um de competência mínima e outro de competência nativa. Assim, os Bilíngues encontram-se em vários pontos deste contínuo, sendo que apenas uma minoria atinge o ideal teórico de perfeição, isto é, o controle equilibrado dos dois idiomas. Para os autores, o Bilinguismo abrange mais de duas línguas, passando a ser sinônimo de multilinguismo. Porém, numa situação em que o Bilinguismo não abarca duas línguas, mas duas variantes ou dialetos da mesma língua têm-se um bidialetalismo, concluem os autores.

2.2.2. Línguas Indígenas e Bilinguismo

Os estudos sobre Bilinguismo são relativamente recentes. As primeiras pesquisas nesta área da linguística surgiram a partir da década de 70 do século XX. No cenário internacional destacam-se os trabalhos de Fischman (1967; 1974; 1980), Grosjean (1982; 1999), Hamers & Blanc (2000) e Butler & Hakuta (2004). No Brasil também são recentes estudos que enfocam contextos Bilíngues. De acordo com Angnes & Martins (2007:154), aqui inicialmente o foco centrava-se em contextos indígenas, mas, gradativamente, a atenção se estendeu aos contextos de imigração e de fronteira. Segundo Pereira (2000) *apud* Angnes & Martins (2007), o fato da investigação científica se apresentar tardiamente para os contextos sociolinguisticamente complexos em território brasileiro, tem a ver com a histórica invisibilidade das outras línguas faladas no Brasil.

De acordo com Rodrigues (1993), embora a maioria dos brasileiros tenha a impressão de viver num país monolíngue, o Brasil é na verdade multilíngue, pois

---

padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada (frequentemente mais complexa gramaticalmente), veículo de uma parte considerável da literatura já escrita, seja de um período anterior ou pertencente a outra comunidade lingüística que se aprende, em sua maior parte, através de um ensino formal e que se usa na forma oral e escrita para muitos fins formais, mas que não é empregada por nenhum setor da comunidade para a conversação cotidiana.

aqui são aprendidas como línguas maternas cerca de 200 línguas. Para o autor, a singularidade linguística do Brasil está em que uma dessas línguas, o Português, é essencialmente majoritária e as demais são todas, igualmente, minoritárias. As pessoas que têm línguas maternas minoritárias no Brasil constituem apenas 0,5% da população total do país, cerca de 750.000 indivíduos. Deste contingente, Rodrigues (1993) acredita que a maior parte, 60%, fala a que é a segunda língua do Brasil em termos demográficos - o Japonês. Os 40% restantes, cerca de 300.000 pessoas, distribuem-se pelas outras línguas de minorias asiáticas (Chinês, Coreano, Árabe, Armênio, etc.) e européias (Alemão, Italiano, Polonês, Grego moderno, Húngaro, Ucraniano, Ídiche, Lituano, etc.) e pelas línguas indígenas. O autor enfatiza ainda que embora existam hoje no Brasil cerca de 220 povos indígenas, o número de línguas indígenas ainda faladas é um pouco menor, cerca de 180, pois mais de vinte desses povos agora falam só o Português, alguns passaram a falar a língua de um povo indígena vizinho e dois, no Amapá, falam o Crioulo Francês da Guiana. A população total dos povos indígenas é agora de cerca de 190.000 pessoas, mas destas só cerca de 160.000 falam as 180 línguas indígenas. Isto implica numa média de menos de 900 falantes por língua. Como, naturalmente, a distribuição é desigual, algumas dessas línguas são faladas por cerca de 20.000 pessoas ao passo que outras o são por menos de 20.

Tratando da questão do bilinguismo indígena, Albuquerque (1999:21) afirma que este não é levado em consideração pela maioria monolíngue em Português, e nem mesmo tem relevância, uma vez que o fenômeno ocorre entre línguas que não servem de instrumento para os grupos majoritários. Nesse sentido o RCNEI (1998:117) informa que:

> Para compreender essa questão, é importante entender que se os falantes de determinada língua têm poder econômico e político, geralmente, esta língua é respeitada e de prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante. Quando, por outro lado, os falantes de uma certa língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de "línguas dominadas ou estigmatizadas". Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então, porque as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas no país.

Este documento toca numa questão crucial, que é a correlação de poder entre os componentes de uma sociedade estratificada como a brasileira. Uma situação homogeneizadora, onde a língua dominante está a serviço do grupo que detém o poder, nesse caso, a sociedade majoritária (BATISTA, 2005). Esta estrutura social é vista por Bourdieu (1992), como um processo homogeneizador e mantenedor das relações de poder, presente com bastante veemência na realidade das sociedades minoritárias.

No tocante aos mecanismos de sobrevivência das línguas indígenas, o RCNEI (1998:117-118) afirma que tem que se pensar também em outras “armas” usadas contra elas, que foram e ainda são tão perigosas quanto o genocídio. E que uma das maneiras usadas por falantes de línguas dominantes para manter o seu poder linguístico, é demonstrar desprezo pelas línguas minoritárias, ao se referir a elas como “dialetos”, “línguas pobres” ou “línguas imperfeitas”. Para Albuquerque (1999), isso faz com que os indígenas sintam-se constrangidos ao falarem suas línguas e, não obstante, passem a ter atitudes negativas em relação a elas, terminando por abandoná-las. Maher (2010:33) assegura que é preciso que esse "abandono" seja sempre colocado entre aspas, porque uma comunidade de fala não desiste de sua língua livremente. “Não é como se ela, racionalmente, pesasse os prós e os contras e, em seguida, tomasse a fria decisão de abandoná-la em favor da língua portuguesa, da língua majoritária” (MAHER, 2010:34).

Segundo D’Angelis (2000), quando uma comunidade indígena vê que a Língua Portuguesa começa a ser falada com mais frequência pelos seus membros, que se tornam Bilíngues, ela precisa pensar numa política linguística para defender e manter sua própria língua. O autor constata que os povos indígenas no Brasil vivem uma situação de pressão, o que leva comunidades a serem obrigadas a aprender e a usar o Português e assim acabam deixando a Língua Portuguesa entrar mais e mais em suas áreas ou em suas casas através de funcionários do governo (de todos os níveis), por meio de documentos, jornais e revistas, através da escola e também do rádio e da televisão.

Com efeito, as duas comunidades que estudamos convivem com a Língua Portuguesa simultaneamente à Língua Apinayé. Os domínios sociais escola, trabalho e família são os mais afetados. Na escola, porque os alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio interagem com professores monolínges em Português, sendo que o material didático também está nessa língua.

No trabalho, porque as oportunidades surgem sempre na relação entre os indígenas e a sociedade majoritária. E em família, devido à ação da televisão que de forma sistemática faz parte do cotidiano dos Apinayé de todas as idades, e às uniões entre casais indígenas e não-indígenas. Para D´Angelis (2000), estas são situações que podem contribuir para o enfraquecimento da Língua Materna.

De acordo com Albuquerque (1999:21-22), é importante entender que é possível impedir que uma Língua Indígena desapareça. Para isso é importante que, em primeiro lugar, seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua, em segundo lugar, que assumam o compromisso de tentar impedir os avanços da língua dominante na sua comunidade. Maher (2010:35) afirma que o processo de deslocamento linguístico não é um fenômeno irreversível, nem a perda linguística inevitável, pois comunidades de fala podem, ainda que essa não seja em nada uma tarefa simples, oferecer resistência sociolinguística. Para isso é preciso que, *a priori*, seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua e que assumam o compromisso de tentar impedir os avanços da língua dominante na sua comunidade. Maher (1998) argumenta que a língua de um grupo étnico subalterno dominado, embora não essencial para que ele exista como tal, está, na maioria das vezes, no centro da visão de seu mundo e de suas práticas sociais, e é por isso mesmo que elas são os alvos preferidos daqueles que buscam modificar as crenças e os comportamentos desses grupos, o que se reveste de um forte teor ideológico.

Albuquerque (1999) constata que em muitos países, incluindo-se o Brasil, os grupos minoritários encontram-se estigmatizados porque se percebem numa situação de desvantagem em relação à sociedade envolvente. Contudo, essa estigmatização se materializa em extratos sociais bem definidos. “São grupos carentes de oportunidades sócio-econômicas (moradia, escola, trabalho, saúde etc.) e que se sentem impotentes frente ao domínio dos grupos majoritários”, (ALBUQUERQUE, 1999:20), e a consequência imediata desse confronto entre “dominantes e dominados”, é o afloramento de tensões, sentimentos e atitudes negativas em relação aos povos minoritários, às suas línguas e culturas.

Nesse sentido, Grosjean (1982:117), certifica que numa comunidade onde coexistem grupos linguísticos diferentes, as atitudes dos falantes em relação às línguas desempenham um papel importante na vida daqueles que dessas línguas fazem uso. Consciente desses conflitos, Haugen *apud* Grosjean (1982:118)

assegura que “sempre que duas línguas estão em contato provavelmente encontraremos atitudes favoráveis e desfavoráveis com relação às línguas envolvidas”. McLaughlin (1978) *apud* Albuquerque (1999) analisa a situação e identifica um problema a mais, que é o monolinguismo. Para McLaughlin, em muitas sociedades o monolinguismo continua sendo tratado como a norma ou regra geral, embora a realidade demonstre que no mundo há mais pessoas Bilíngues e até trilíngues, do que monolíngues. Já Albuquerque (1999), entende que pouco prestígio é dado àqueles que falam uma segunda língua, exceto se esta língua já adquiriu *status* social, político e/ou econômico.

Todavia, não é somente no Brasil que essa imagem de cenário monolíngue predomina, adverte Cavalcanti (1999:388). Mesmo se tendo a informação de que o Bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, pois, segundo Grosjean (1982:7), cerca da metade da nação mundial é Bilíngue, Romaine (1995:8-9) afirma que é o monolinguismo que representa a norma, e sua incidência é a base para os estudos linguísticos. Para a autora, sendo assim, o monolinguismo deveria ser tratado como caso especial, como desvio da norma, e o Bilinguismo representaria a norma, uma vez que existe cerca de trinta vezes mais línguas do que há países, e isso implica a presença do Bilinguismo em praticamente todos os países do mundo.

Com efeito, o Bilinguismo nas sociedades indígenas brasileiras se deu a partir da situação de contato com a sociedade não-indígena. No que tange aos Apinayé não foi diferente. Motivados, entre outras ocorrências, pela necessidade de comunicação com a sociedade envolvente e suas *benesses*, esse povo logo se tornou Bilíngue, mantendo relações comerciais, religiosas e acadêmicas. Segundo Grosjean (1999:2):

> As razões que levam as línguas em contacto a fomentar o bilinguismo são muitas: migrações de vários tipos (econômico, educacional, político, religioso), o nacionalismo e o federalismo, educação e cultura, comércio, casamentos, etc. Estes fatores criam diversas necessidades linguísticas em pessoas que estão em contacto com duas ou mais línguas e que desenvolvem competências em línguas, na medida exigida por essas necessidades[13] (TRADUÇÃO NOSSA).

[13] The reasons that bring languages into contact and hence foster bilingualism are many: migrations of various kinds (economic, educational, political, religious), nationalism and federalism, education and culture, trade and commerce, intermarriage, etc. These factors create various linguistic needs in people who are in contact with two or more languages and who develop competencies in their languages to the extent required by these needs.

Os Apinayé, assim como os demais povos indígenas brasileiros, antes do contato com a sociedade majoritária eram monolíngues em sua Língua Materna, Porém, após estabelecerem relações com os não-indígenas, passaram para uma situação de Bilinguismo. De acordo com Braggio (1998), é a partir da ocorrência do contato entre povos de diferentes línguas que surge o Bilinguismo e também o multilinguismo, e que após esse contato, por vezes conflituoso, muitas línguas indígenas deixaram de existir, dando lugar a uma situação de monolinguismo em Língua Portuguesa. De fato, entre os Apinayé da aldeia Mariazinha encontramos uma situação envolvendo o uso da Língua Portuguesa, simultaneamente ao da Língua Materna, em domínios sociais antes de competência exclusiva da Língua Indígena, o que poderá contribuir para um possível monolinguismo em Português, aspecto corroborado pelos estudos de Albuquerque (2007; 2008).

Esse autor afirma ainda que além de grupos monolíngues e multilíngues, as sociedades indígenas podem ser caracterizadas em Bilíngues de vários tipos, e que as diferentes concepções de Bilinguismo se manifestam a partir do grau de intensidade da situação de contato em que se encontram as comunidades envolvidas. Sendo assim, quanto maior for a penetração da Língua Portuguesa nos domínios sociais indígenas, maior será o grau de Bilinguismo. Esta condição foi verificada mais sistematicamente com os indígenas da aldeia Mariazinha, os quais mantêm estreitas relações com a sociedade envolvente, favorecida por casamentos mistos, isto é, união entre Apinayé e não-indígenas falantes da Língua Portuguesa. Todavia, essa é uma relação que tende a ser assimétrica em decorrência da situação em que se encontram as línguas minoritárias no Brasil. Segundo Maher (2010:34), grande parte das Línguas Indígenas brasileiras encontra-se em estado de vulnerabilidade, e estima-se que muitas delas podem desaparecer nas próximas décadas, provocando um empobrecimento no Atlas Linguístico Brasileiro.

Discutindo o Bilinguismo em comunidades indígenas, Hamel (1988:49) sustenta que existem povos conscientes de que as formas tradicionais de comunicação adquiridas historicamente, já não satisfazem mais ao conjunto de necessidades comunicativas às quais eles enfrentam como grupo e como indivíduo. Para esse autor, os padrões tradicionais dificultam o desenvolvimento socioeconômico e entram em contradição com as atividades econômicas, culturais e

linguísticas que os membros das comunidades desempenham para satisfazer suas necessidades de comunicação.

2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, delineamos as bases teóricas e os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa nas aldeias Apinayé São José e Mariazinha. Inicialmente, tratamos das características que identificam uma Sociedade Bilíngue. Em seguida, discorremos acerca das Línguas Indígenas e do Bilinguismo, observando como e porque as pessoas se tornam Bilíngues. No próximo capítulo apresentamos os Aspectos Sociolinguísticos das comunidades pesquisadas, descrevendo e analisando os dados do questionário aplicado com a população das aldeias, e discutindo usos e funções das Línguas Materna e Portuguesa nos diversos domínios sociais Apinayé.

CAPÍTULO III

ASPECTOS DA SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS APINAYÉ DE SÃO JOSÉ E MARIAZINHA

> A Língua se relaciona com a sociedade por que é a expressão das necessidades dos homens de se congregar, socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da "alma" ou do "íntimo", ou do que quer que seja do indivíduo. É, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa, como se seus membros fossem sua boca.
>
> Jacob Mey.

3. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo apresentamos os resultados de nossa pesquisa no que diz respeito à Situação Sociolinguística dos Apinayé das aldeias São José e Mariazinha. A Sociolinguística, segundo Bauer (2011)[14], 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[15] (Tradução nossa). 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 assume o contorno de um sistema que segue a evolução da sociedade, refletindo, *a priori*, os 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. Bakhtin (1988) sustenta que a linguagem é um fenômeno eminentemente social que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores.

Não obstante, Bauer (2011) afirma que a Sociolinguística é parte integrante da vida em sociedade, e sendo assim:

> [...] Duas coisas básicas devemos ter em mente: As questões da Sociolinguística nos rodeiam, estamos constantemente em contato com elas no curso de nossas vidas diárias, então elas são inevitáveis, quer

[14] Prof. Robert S. BAUER. Department of Linguistics University of Hong Kong, Email: **rsbao@yahoo.com.** Disponível on-line: **www0.hku.hk/linguist.** Acesso 12-mai-2011.

[15] Sociolinguistics is the study of the relationship between language and society; it focuses on how language is used by the individual speaker and groups of speakers in its social context". Texto disponível on line: **www.hku.hk .** Acesso 01-abr-2011.

> queiramos ou não. [...] Estar familiarizado com a terminologia, os conceitos e a compreensão das questões Sociolinguísticas pode nos ajudar a adquirir uma percepção mais clara, mais profunda do mundo que nos rodeia (BAUER, 2011:S/P)[16] (TRADUÇÃO NOSSA).

Esse autor sinaliza para uma questão importante, que é o fato de diferentes sociedades estarem cada dia mais em estreita interação, o que requer uma atenção maior às formas de comunicação. Sendo assim, a situação de contato mantida pelas sociedades indígenas exige procedimentos que favoreçam mecanismos de convivência, onde as diferenças sejam respeitadas, e o pluralismo linguístico faz parte dessa realidade. Considerando ser a Língua fator indispensável para que a comunicação se efetive, conhecer a Situação Sociolinguística das sociedades com que se convive torna-se primordial. Fatos como esses se aplicam à cultura e à Língua dos Apinayé.

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A seguir descrevemos e analisamos os dados da nossa pesquisa sobre a atitude e o conhecimento dos Apinayé com relação às Línguas em contato, Apinayé e Português, informando em que situações esses falantes as usam, isto é, suas preferências linguísticas. Também buscamos avaliar quais são as funções dessas Línguas de acordo com os domínios sociais, dentro das aldeias, e em diferentes interações intragrupo e intergrupo, identificando, nas variáveis extralinguísticas idade e gênero, fatores que podem contribuir para um entendimento mais seguro acerca de quem fala qual Língua, onde e quando, no cotidiano das comunidades de São José e Mariazinha. Ressaltamos, conforme afirmações anteriores, que a pesquisa se deu nas seguintes faixas etárias: 8 a 12, 13 a 18, 19 a 39, 40 anos e mais, pertencentes aos gêneros feminino e masculino, com o propósito de apresentar os aspectos da situação sociolinguística dos Apinayé, levando em consideração os seguintes domínios sociais: escola, família, relações sociais, trabalho, religião, vizinhança e eventos culturais. Reiteramos que as duas comunidades pesquisadas

[16][…] Two basic things to keep in mind: Sociolinguistic issues surround us, we are constantly coming into contact with them in the course of our daily lives, so they are unavoidable, whether we like it or not, […] Being familiar with sociolinguistics terminology and concepts and understanding sociolinguistic issues can help us acquire a clearer, deeper understanding of the wider world around us. Texto disponível on line: **www.hku.hk%20to%20Sociolinguistics.pdf**. Acesso 01-abr-2011.

possuem uma população de 718 pessoas, sendo 461 na aldeia São José e 257 na Mariazinha (FUNASA, 2010).

O universo da amostragem foi de 20% dos habitantes da cada aldeia. Na São José foram escolhidos 90 participantes, sendo 49 do gênero masculino (54%) e 41 do feminino (46%). Já na Mariazinha o total foi de 55 pessoas, 20 homens (36%) e 35 mulheres (64%). Os detalhes, de acordo com as faixas etárias de cada informante, podem ser observados nas tabelas 1 e 2 a seguir.

TABELA 1
São José
População Pesquisada

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino	5	19	14	11	49	**54**
Feminino	8	17	12	4	41	**46**
Total	13	36	26	15	90	**100**

TABELA 2
Mariazinha
População Pesquisada

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino	1	6	10	3	20	**36**
Feminino	6	15	11	3	35	**64**
Total	7	21	21	6	55	**100**

Como se percebe, as variáveis extralinguísticas gênero e faixa etária estão bem distribuídas e foram relevantes para a análise e descrição dos dados de nossa pesquisa. Na aldeia São José, 15% dos informantes têm idade variando dos 8 aos 12 anos, sendo que 6% são do gênero masculino e 9% feminino. Na faixa etária dos 13 aos 18 anos a porcentagem é de 40%, 21% homens e 19% mulheres. Os que têm idade entre 19 e 39 anos somam 28%, sendo que os homens são 15% e as mulheres 13%. A porcentagem dos que estão com 40 anos e mais é de 17%, sendo que desse total 12% são homens e 5% mulheres. Na aldeia Mariazinha 13% têm de 8 a 12 anos de idade, sendo que 2% são homens e 11% mulheres. Dos 13 aos 18 anos temos 38%, sendo que 11% são do gênero masculino e 27% do feminino. Na faixa etária dos 19 aos 39 anos temos 38%, sendo 18% homens e 20% mulheres. Já aqueles com 40 anos e mais são 11%, sendo 5% do gênero masculino e 6% do

feminino. Isto comprova também que a população de Mariazinha é mais jovem do que em São José.

3.2. FACILIDADE LINGUÍSTICA EM APINAYÉ

A) Facilidade em Entender e Falar Apinayé

TABELA 3
Facilidade em Entender e Falar Apinayé
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	5	19	14	11	49	**100**
Não	-	-	-	-	-	**-**
Um pouco	-	-	-	-	-	**-**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 4
Facilidade em Entender e Falar Apinayé
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	8	17	12	4	41	**100**
Não	-	-	-	-	-	**-**
Um pouco	-	-	-	-	-	**-**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 5
Facilidade em Entender e Falar Apinayé
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA TETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	1	6	10	3	20	**100**
Não	-	-	-	-	-	**-**
Um pouco	-	-	-	-	-	**-**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 6
Facilidade em Entender e Falar Apinayé
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	6	15	11	3	35	**100**
Não	-	-	-	-	-	**0**
Um pouco	-	-	-	-	-	**0**
Total	6	15	11	3	35	**100**

De acordo com os dados descritos nas tabelas de 3 a 6, os Apinayé das aldeias São José e Mariazinha falam e entendem sua Língua Materna fluentemente, pois 100% dos informantes, com idade de 8 até 40 anos e mais, falam Apinayé e entendem um conversação nessa Língua sem restrições. Este resultado demonstra que os Apinayé estão preservando o uso de sua Língua Nativa, fator de extrema importância, uma vez que a Língua Portuguesa, conforme veremos ainda neste capítulo vem gradativamente, atingindo domínios sociais que antes eram exclusivamente da Língua Materna.

A) Facilidade de Ler em Apinayé

No tocante à facilidade de leitura na Língua Apinayé, os resultados apontam para um equilíbrio quando se compara os dados da aldeia são José com os dados da aldeia Mariazinha, conforme evidenciam as tabelas de 7 a 10.

TABELA 7
Facilidade de Ler em Apinayé
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	5	17	14	4	40	**81**
Não	-	-	-	6	6	**12**
Um pouco	-	2	-	1	3	**7**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 8
Facilidade de Ler em Apinayé
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	6	10	8	1	25	**61**
Não	1	3	3	3	10	**24**
Um pouco	1	4	1	-	6	**15**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 9
Facilidade de Ler em Apinayé
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	1	6	8	2	17	**85**
Não	-	-	1	-	1	**5**
Um pouco	-	-	1	1	2	**10**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 10
Facilidade de Ler em Apinayé
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	2	13	9	-	24	**69**
Não	1	-	2	1	4	**11**
Um pouco	3	2	0	2	7	**20**
Total	6	15	11	3	35	**100**

De acordo com a tabela 7, 81% dos homens da aldeia São José lêem em Apinayé, sendo que a concentração maior, 35%, está entre os que têm idade entre 13 e 18 anos e 29%, entre 19 e 39 anos, dados que se aproximam do que ocorre na comunidade de Mariazinha, onde 85% dos homens sabem ler na Língua Materna, sendo que 34 % são de idade que varia de 13 a 18 anos, e 40% entre 19 e 39 anos. Os que não sabem ler em Apinayé são 12 % na aldeia São José e 5% na Mariazinha, todos na faixa etária entre 19 e 39 anos. Já na faixa de 8 a 12 anos, todos os informantes sabem ler em Apinayé, sendo que na São José isso representa 10% do total e em Mariazinha, 5%. Os que dizem saber ler apenas um pouco são 7% na São José e 10% na Mariazinha. A situação das mulheres nas duas aldeias também é equivalente a dos homens, pois 61% da população feminina da aldeia São José e 69% da aldeia Mariazinha sabem ler em sua Língua Materna, sendo que 24% dos homens têm entre 13 e 18 anos e 19% entre 19 e 39 anos. Nessas mesmas faixas etárias as mulheres são 37% e 26% na Mariazinha e 24% e 19% na São José. Nesta comunidade, 24% das mulheres não sabem ler na Língua Materna e 15% sabem ler um pouco. Na Mariazinha as que não sabem ler em Apinayé somam 11%, e as que sabem apenas um pouco, 20%.

Como se percebe, na aldeia São José a incidência de mulheres que não sabem ler em Apinayé é bastante expressiva (24%), e estão distribuídas em todas as faixas etárias, enquanto os homens dessa aldeia que não sabem ler na Língua Materna são12% e têm idade de 40 anos e mais. Na Mariazinha esse índice entre os homens é bem menor (11%), e apenas a faixa etária dos 13 aos 18 anos dos informantes masculinos não apresenta nenhum iletrado em Apinayé. Entre os homens de Mariazinha apenas 5% não sabem ler, e todos têm idade entre 19 e 39 anos. Uma das hipóteses que temos para o alto índice de iletramento entre os adultos é de que, em função do trabalho na roça e das atividades de caça, eles não frequentaram a escola, enquanto as mulheres, por dispor de mais tempo livre,

tiveram a oportunidade de adquirir as práticas de leitura em sua Língua Materna. Além destes, existem outros fatores de ordem cultural e histórica, uma vez que a sociedade Apinayé não possui tradição de leitura e escrita, visto que os saberes culturais são repassados através da oralidade, pelos mais velhos.

B) Facilidade de Escrever em Apinayé

TABELA 11
Facilidade de Escrever em Apinayé
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	5	15	14	4	38	**78**
Não	-	-	-	6	6	**12**
Um pouco	-	4	-	1	5	**10**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 12
Facilidade de Escrever em Apinayé
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	5	9	8	1	23	**56**
Não	3	5	4	3	15	**37**
Um pouco	-	3	-	-	3	**7**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 13
Facilidade de Escrever em Apinayé
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	1	6	7	1	15	**75**
Não	-	-	1	-	1	**5**
Um pouco	-	-	2	2	4	**20**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 14
Facilidade de Escrever em Apinayé
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	1	13	8	-	22	**63**
Não	5	-	2	1	8	**23**
Um pouco	-	2	1	2	5	**14**
Total	6	15	11	3	35	**100**

No que tange à competência de escrever na Língua Materna, de acordo com a tabela 11 na aldeia São José 78% dos homens sabem, 12% não sabem e 10% sabem um pouco. Dos que afirmam saber escrever em sua Língua Materna, 30% têm idade entre 13 e 18 anos e 28% entre 19 e 39 anos. Os 12% que afirmam não saber escrever em Apinayé têm 40 anos e mais. Dos que sabem um pouco, 8% têm idade entre 13 e 18 anos e 2% estão na faixa de 40 anos de idade e mais. Dentre as mulheres da aldeia São José 56% sabem escrever em Apinayé, 37% não sabem e 7% sabem um pouco. Das que sabem, 32% estão entre 13 e 18 anos, 20% entre 19 e 39, 12% entre 8 e 12 e 2% mais de 40 anos. Dentre as que não sabem, 12% estão entre 13 e 18 anos, 11% e entre 19 e 39, 7% entre 8 e 12 e 7% têm 40 anos ou mais. As que sabem um pouco estão na faixa etária de 13 a 18 anos.

Na aldeia Mariazinha 75% dos informantes masculinos sabem escrever na sua Língua Materna, 5% não sabem e 20% sabem um pouco. Dentre os que sabem, 35% estão na faixa etária dos 19 aos 38 anos, 30% entre 13 e 18 anos, 5% de 8 a 12 anos e 5% 40 anos e mais. Dentre os que não sabem escrever em Apinayé, 5%, estão na faixa etária dos 13 aos 18 anos de idade. Dos que sabem escrever um pouco 10% têm idade entre 19 e 39 anos e 10% 40 anos e mais. Em relação às mulheres dessa aldeia, 63% sabem escrever em Apinayé, 23% não sabem e 14% sabem um pouco. Das que sabem, 37% têm idade entre 13 e 18 anos, 23% entre 19 e 39 e 3% entre 8 e 12 anos. Das que não sabem, 14% têm entre 8 e 12 anos, 6% entre 19 e 39 e 3% 40 ou mais. Daquelas que afirma saber escrever um pouco 6% têm entre 13 e 18 anos, 5% 40 anos e mais, e 3% de 19 a 39 anos de idade.

Analisando os dados apresentados sobre a relação que os Apinayé mantêm com sua Língua Materna nas formas oral e escrita, constatamos que a escola tem contribuído para que as comunidades se apropriem das práticas de leitura em sua Língua Materna. Segundo Albuquerque (2010), a escola pode colaborar para o processo de manutenção e revitalização de uma Língua Indígena, se apresentando mesmo como um elemento primordial. Para isto, a Língua Indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala de aula, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. Ademais, entre os Apinayé a Língua Materna deverá ser também a Língua de instrução escrita predominante naquelas situações que dizem respeito aos conhecimentos éticos e científicos tradicionais. Para Albuquerque (1999) da mesma forma que acontece com a oralidade, os alunos aumentarão sua competência escrita em Língua

Indígena a partir da educação escolar. Esse tipo de procedimento poderá contribuir também para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita em Línguas Indígenas.

3.3. FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS

Nesta seção destacaremos os seguintes aspectos:

- ✓ Facilidade de entender uma conversação em Português;
- ✓ Capacidade de falar em Português;
- ✓ Competência de ler e escrever em Português;
- ✓ Língua mais fácil de aprender;

A) Facilidade de entender Português

TABELA 15
Facilidade de entender Português
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	5	14	13	8	40	**82**
Não	-	-	-	-	-	**-**
Um pouco	-	5	1	3	9	**18**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 16
Facilidade de entender Português
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	6	10	9	3	28	**68**
Não	2	5	-	-	7	**17**
Um pouco	-	2	3	1	6	**15**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 17
Facilidade de entender Português
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	1	6	7	3	17	**85**
Não	-	-	-	-	-	**-**
Um pouco	-	-	3	-	3	**15**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 18
Facilidade de entender Português
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	5	14	10	3	32	**91**
Não	1	-	-	-	1	**3**
Um pouco	-	1	1	-	2	**6**
Total	6	15	11	3	35	**100**

As tabelas de 15 a 18 apresentam os dados referentes à facilidade linguística dos Apinayé em relação à compreensão de uma conversação na Língua Portuguesa. Na aldeia São José, 82% da população masculina entendem um conversação em Português, enquanto 18% entendem apenas um pouco. Dos que entendem, 29% têm idade entre 13 e 18 anos, 27% entre 19 e 39 anos, 16% 40 anos e mais e 10% de 8 a 12 anos. Daqueles que entendem um pouco, 10% têm entre 8 e 12 anos, 6% 40 e mais e 2% entre 19 e 39 anos. Na aldeia Mariazinha 85% entendem e 15% entendem apenas um pouco. Os que entendem estão assim distribuídos: 35% com idade entre 19 e 39 anos, 30% de 13 a 18 anos, 15% têm 40 anos e mais, e 5% têm de 8 a 12 anos de idade. Os 15% que entendem um pouco têm entre 19 e 39 anos. Das mulheres da aldeia São José, 68% entendem uma conversação em Português, 17% não entendem e 15% entendem um pouco. Dentre as que entendem, 24% têm de 13 a 18 anos, 22% de 19 a 39 anos, 15% de 8 a 12 anos e 7% 40 anos e mais. Já na Mariazinha 91% das mulheres entendem uma conversação em Português, 3% não entendem e 6% entendem um pouco. Dentre as que afirmam entender, 40% têm entre 13 e 18 anos, 28% entre 19 e 39 anos, 14% entre 8 e 12 anos e 9% 40 anos e mais.

Ao analisarmos estes dados, constatamos que é expressivo o número de indígenas das comunidades pesquisadas que entendem Português. Na aldeia Mariazinha o destaque está na população feminina que apresenta um índice de 91% de mulheres que entendem uma conversação na Língua Portuguesa, e uma hipótese para essa ocorrência é o elevado número de casamentos mistos entre indígenas e não-indígenas. Entre os informantes do gênero masculino de Mariazinha o número também é significativo, com mais de 85% de pessoas que conseguem entender Português, e isso pode ser resultado da ostensiva situação de contato dos Apinayé dessa aldeia com a sociedade envolvente e também dos casamentos mistos. O que assume relevância nos dados é o fato de que a maior concentração

de indígenas que afirmam entender Português está nas faixas etárias de 13 a 18 anos e de 19 a 39 anos, portanto de pessoas jovens. Essa é uma realidade linguística que aponta para uma possível situação de monolinguismo em Português. Porém, na aldeia São José constatamos que 17% de mulheres não entendem uma conversa em Português, enquanto na aldeia Mariazinha este número é de 3%. Mais uma vez acreditamos que isso acontece porque na comunidade de São José não é comum casamentos entre Apinayé e não-indígenas, o que reforça a tese de que nessa aldeia os Apinayé estão conseguindo preservador traços culturais e linguísticos a partir de uma política social que promove a união do grupo.

B) Facilidade em Falar Português

TABELA 19
Facilidade em Falar Português
São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	5	17	13	9	44	**90**
Não	-	-	-	-	-	**-**
Um pouco	-	2	1	2	5	**10**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 20
Facilidade em Falar Português
São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	5	9	9	2	25	**61**
Não	2	4	1	-	7	**17**
Um pouco	1	4	2	2	9	**22**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 21
Facilidade em Falar Português
Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	1	6	9	3	19	**95**
Não	-	-	-	-	-	**-**
Um pouco	-	-	1	-	1	**5**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 22
Facilidade em Falar Português
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	2	13	10	3	28	**80**
Não	1	1	-	-	2	**6**
Um pouco	3	1	1	-	5	**14**
Total	6	15	11	3	35	**100**

Os dados das tabelas de 19 a 22 confirmam que os Apinayé das comunidades pesquisadas falam Português. Como se percebe, na aldeia São José 90% dos homens falam Português, sendo que 10% falam um pouco. Dos 90% que falam, 35% têm de 13 a 18 anos, 27% de 19 a 39 anos, 10% 40 anos e mais e 10% de 8 a 12 anos de idade. Dos que afirmam falar um pouco, 4% têm entre 13 e 18 anos, 4% têm 40 anos e mais e 2% têm idade entre 8 e 12 anos. Na aldeia Mariazinha 95% dos homens falam Português e 5% falam apenas um pouco. Dos que falam, 45% têm entre 19 e 39 anos, 30% entre 13 e 18 anos, 15% 40 anos e mais e 5% entre 8 e 12 anos. Os 5% que falam um pouco têm idade entre 19 e 39 anos. Quanto às mulheres, em São José 61% falam Português, 17% não falam, e 22% falam um pouco. Das que afirmaram falar Português, 44% têm entre 13 e 39 anos, 12% têm entre 8 e 12 anos e 5% 40 anos e mais. Das que não falam Português, 10% têm entre 13 e 18 anos, 5% entre 8 e 12 anos e 2% entre 19 e 39 anos de idade. Dentre as que falam um pouco, 10% têm entre 13 e 18 anos e 10% de 19 a 39 anos e 10% 40 anos e mais. Em Mariazinha 80% das mulheres falam Português, 6% não falam e 14 % falam um pouco. Das que falam, 45% têm entre 19 e 39 anos, 30% entre 13 e 18 anos, 15% 40 anos e mais, e 5% idade entre 8 e 12 anos. As que não falam Português, num total de 6%, estão na faixa etária de 8 a 18 anos. Das que falam um pouco, 8% têm entre 8 e 12 anos e 6% entre 13 e 39 anos.

Os dados apresentados nas tabelas acima são relevantes, principalmente quando se analisa a facilidade linguística de falar em Português dos informantes com idade entre 8 e 39 anos, muito embora todas as faixas etárias, de ambos os gêneros, apresentem falantes nesta Língua. O índice de 95% de homens e 80% de mulheres de Mariazinha, e 90% de homens e 61% de mulheres de São José que falam Português, demonstram que essa é uma sociedade Bilíngue. Ao se analisar estes índices por faixa etária, e se constatar que crianças, adolescentes e jovens são a grande maioria de falantes da Língua Portuguesa, é possível afirmar que

existe uma tendência de que no futuro estas comunidades apresentem uma perda linguística de sua Língua Materna de grandes proporções, colaborando para um possível monolinguismo em Português.

C) Facilidade de Ler em Português

TABELA 23
Facilidade de Ler em Português
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	5	18	13	3	39	**80**
Não	-	-	-	5	5	**10**
Um pouco	-	1	1	3	5	**10**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 24
Facilidade de Ler em Português
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	4	13	9	1	27	**66**
Não	4	3	3	3	13	**31**
Um pouco	-	1	-	-	1	**3**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 25
Facilidade de Ler em Português
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	1	6	9	1	17	**85**
Não	-	-	-	-	-	**-**
Um pouco	-	-	1	2	3	**15**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 26
Facilidade de Ler em Português
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	2	14	8	-	24	**68**
Não	1	-	2	1	4	**12**
Um pouco	3	1	1	2	7	**20**
Total	6	15	11	3	35	**100**

As tabelas de 23 a 26 informam a facilidade dos Apinayé das aldeias São José e Mariazinha de ler em Português. Na aldeia São José 80% dos informantes do gênero masculino sabem ler em Português, 10 % não sabem e 10% sabem um pouco. Dentre os que sabem ler, 37% têm entre 13 e 18 anos, 27% entre 19 e 39 anos, 10% entre 8 e 12 anos e 6% 40 anos e mais. Os que não sabem ler estão na faixa etária de 40 anos ou mais. Dos que lêem apenas um pouco, 4% têm entre 13 e 39 anos e 6% 40 anos e mais. Dentre os homens da aldeia Mariazinha, 85% lêem em Português e 15% lêem um pouco. Dentre os que lêem, 45% têm entre 19 e 39 anos, 30% entre 13 e 18 anos, 10% 40 anos e mais e 5% entre 8 e 12 anos. Daqueles que afirmam ler um pouco, 10% estão na faixa etária de 40 anos e mais e 5% com idade entre 19 e 39 anos.

Em relação às mulheres da comunidade de São José, 65% lêem em Português, 31% não lêem e 4% lêem um pouco. Dentre as que lêem, 32% têm entre 13 e 18 anos, 21% entre 19 e 39 anos, 10% entre 8 e 12 anos e 2% 40 anos e mais. Das que afirmam não saberem ler em Português, 7% estão na faixa etária de 19 a 39 anos, 10% de 8 a 12 anos, 7% de 13 a 18 anos e 3% 40 anos e mais. Aquelas que afirmam que lêem um pouco são 2%, e têm idade entre 13 e 18 anos. Já das mulheres da comunidade de Mariazinha, 68% lêem em Português, 12% não lêem e 20% lêem um pouco. Dentre as que lêem, 40% têm entre 13 e 18 anos, 22% entre 19 e 39 anos e 6% entre 8 e 12 anos. Das que afirmam não saberem ler em Português, 6% estão na faixa etária de 19 a 39 anos, 3% de 8 a 12 anos e 3% 40 anos e mais. Dentre as que lêem um pouco, 8% têm idade entre 8 e 12 anos, 3% entre 13 e 18 anos, 3% de 19 a 39 anos e 6% 40 anos e mais.

Desta forma, os números apresentados pelos dados acerca da facilidade que os Apinayé das comunidades pesquisadas têm de ler em Português, apontam para uma realidade linguística onde a Língua Portuguesa se firma como parte da vida dos Apinayé. Nesse sentido acreditamos que a escola, ao utilizar um material didático monolíngue em Português, e professores não-indígenas que falam apenas essa Língua, apresenta-se como um dos fatores que contribui para o índice elevado de indígenas que sabem ler em Português. Ademais, aqui também é evidente o grau de Bilinguismo dos Apinayé, pois conforme análises da facilidade de leitura em Língua Materna percebemos que as comunidades pesquisadas também lêem em sua Língua Nativa.

D) Facilidade de Escrever em Português

TABELA 27
Facilidade de Escrever em Português
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	4	19	13	4	40	**81**
Não	-	-	-	4	4	**9**
Um pouco	1	-	1	3	5	**10**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 28
Facilidade de Escrever em Português
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	3	12	8	1	24	**59**
Não	3	3	3	3	12	**29**
Um pouco	2	2	1	-	5	**12**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 29
Facilidade de Escrever em Português
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	1	4	10	1	16	**80**
Não	-	-	-	-	-	**-**
Um pouco	-	2	-	2	5	**20**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 30
Facilidade de Escrever em Português
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	2	13	9	-	24	**69**
Não	2	1	2	1	6	**17**
Um pouco	2	1	-	2	5	**14**
Total	6	15	11	3	35	**100**

Nas tabelas de 27 a 30 são apresentados os dados acerca da facilidade linguística dos Apinayé em relação à escrita na Língua Portuguesa. Percebe-se que na aldeia São José, a incidência dos informantes masculinos que sabem escrever em Português é de 81%, e esse total encontra-se distribuído em todas as faixas etárias, sendo que os que têm idade entre 13 e 18 anos representam 36% e entre 19

e 39 anos 28%. Na faixa dos 8 aos 12 anos temos 11%, e 6% com 40 anos e mais que sabem escrever em Português. Temos, ademais, 9% que não sabem escrever em Português, e todos com idade de 40 anos e mais. Os que afirmam saber escrever um pouco são 10%, sendo que 6% estão com idade de 40 anos e mais e 4% entre 13 e 18 anos. Dentre as mulheres da aldeia São José, 59% sabem escrever em Português, 29% não sabem e 12% sabem um pouco. Das que sabem, 24% têm de 13 a 18 anos, 22% de 19 a 39 anos, 9% de 8 a 12 anos e 4% 40 anos e mais. Dentre as que não sabem 10% têm de 13 a 18 anos, 7% de 19 a 39 anos, 7% 40 anos e mais, e 5% de 8 a 12 anos. Daquelas que afirmam saber um pouco, 7% têm idade que varia de 13 a 18 anos, e 5% de 8 a 12 anos de idade.

Em se tratando da aldeia Mariazinha, 80% dos homens afirmam saber escrever em Português, sendo que 40% têm idade entre 19 e 39 anos, 30% entre 13 e 18 anos, 5% entre 8 e 12 anos e 5% 40 anos ou mais. Dos 20% que dizem saber um pouco, 10% têm de 19 a 39 anos e 10% 40 anos ou mais. No tocante às mulheres, 69% afirmam que sabem escrever em Português, 18% não sabem e 13% sabem um pouco. Dentre as que sabem, 37% estão com idade que varia de 13 a 18 anos, 26% de19 a 39 anos e 6% entre 8 e 12 anos. Das que afirmam não saber escrever em Português, 7% têm idade entre 19 e 39 anos, 8% de 8 a 12 anos e 3% 40 anos e mais. Daquelas que afirmam saber um pouco, 7% têm idade entre 40 anos e mais, 3% de 13 a 18 anos e 3% de 8 a 13 anos.

Conforme evidenciam os dados acima descritos, nas aldeias São José e Mariazinha a maioria da população não apenas entende uma conversação em Português, como fala, ler e escreve nessa Língua. Ressalte-se que na aldeia São José, 17% das mulheres afirmam não entender uma conversa em Português, sendo que desse total 12% têm idade de 13 a 18 anos, enquanto na Mariazinha este índice é de 3%, e são crianças de 8 aos 12 anos.Também na aldeia São José está o maior índice de mulheres que não sabem falar em Português, 17%, sendo que desse total 10% têm de 13 a 18 anos. Na Mariazinha esta porcentagem é de 6%, distribuídos entre informantes de 13 e 39 anos. Percebe-se que os dados estão coerentes quando se compara o número de pessoas que não entendem uma conversa e que não falam em Português. No tocante à facilidade de ler em Português, destacamos que na aldeia São José 10% dos homens, todos com idade de 40 anos e mais não sabem, enquanto na Mariazinha todos afirmaram que sabem ler, ou ler um pouco, conforme evidencia a tabela 25. Na aldeia São José chama atenção o fato de 31%

das informantes do gênero feminino não saberem ler, e estão distribuídos em todas as faixas etárias, sendo que o maior número, 10%, está entre as crianças de 8 aos 12 anos de idade, conforme a tabela 24, enquanto na Mariazinha este índice é de 12%, sendo que 6% têm idade entre 19 e 39 anos, conforme tabela 26.

Quanto aos dados referentes à escrita em Língua Portuguesa, o destaque está no total de mulheres que não sabem escrever nesta Língua, que na aldeia São José é de 29 %, enquanto na Mariazinha 18% não sabem escrever em Português. Todavia, ente os homens, na São José 9%, todos com 40 anos e mais não sabem escrever na Língua Portuguesa, sendo que na aldeia Mariazinha não foi registrado nenhum informante que não saiba escrever na Língua Portuguesa. Mas uma vez se percebe a coerência dos dados, quando se compara os números dos informantes que não sabem ler ou escrever em Língua Portuguesa. Acreditamos, ademais, que são vários os fatores que contribuem para a situação apresentada, mas é possível destacar que as agências de contato são mais significativos. Dentre estas podemos citar: TOBASA[17], FUNAI, FUNASA e SEDUC. Têm também as Missões Novas Tribos do Brasil, os casamentos mistos, professores não-indígenas, pesquisadores e contato com as cidades circunvizinhas.

E) Língua mais fácil de aprender

TABELA 31
Língua mais fácil de aprender
São José

Gênero Masculino	**FAIXA ETÁRIA**				**Total**	**%**
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	4	15	11	7	37	**76**
Português	-	2	1	1	4	**8**
Ambas	1	2	2	3	8	**16**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 32
Língua mais fácil de aprender
São José

Gênero Feminino	**FAIXA ETÁRIA**				**Total**	**%**
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	12	8	1	26	**64**
Português	2	2	-	-	4	**10**
Ambas	1	3	4	3	11	**26**
Total	8	17	12	4	41	**100**

[17] A TOBASA é uma empresa localizada em Tocantinópolis e que industrializa produtos a partir da amêndoa do Babaçu, favorecendo o contato com dos Apinayé com os não-indígenas.

TABELA 33
Língua mais fácil de aprender
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	2	4	2	8	**40**
Português	-	1	1	-	2	**10**
Ambas	1	3	5	1	10	**50**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 34
Língua mais fácil de aprender
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	4	2	5	3	14	**40**
Português	1	3	1	-	5	**14**
Ambas	1	10	5	-	15	**46**
Total	6	15	11	3	35	**100**

Conforme evidenciam os dados apresentados na tabela 31, na aldeia São José 76% dos homens acham que a Língua mais fácil de aprender é a Língua Materna, 8% afirmam ser a Língua Portuguesa, e 16% ambas. Dentre os que afirmam que Apinayé é mais fácil de aprender, 31% têm idade entre 13 e 18 anos, 23% entre 19 e 39 anos, 14% 40 anos e mais e 8% entre 8 e 12 anos. Dos que afirmam ser a Língua Portuguesa mais fácil de aprender, 4% têm idade entre 19 e 4% 40 anos e mais, e 4% entre 13 e 18 anos. Já os que acham que ambas as línguas são fáceis de aprender, 8% têm idade entre 13 e 39 anos, 6% 40 anos e mais e 2% 8 e 12 anos. Em relação às mulheres da aldeia São José, a tabela 32 apresenta que 64% acham mais fácil aprender sua Língua Materna, 10% acham que é a Língua Portuguesa e 26% que são ambas. Dentre as que acham ser a Língua Materna, 12% têm idade de 8 a 12 anos, 30% de 13 aos 18 anos, 20% dos 19 aos 39 e 2% 40 anos e mais. As que acham ser a Língua Portuguesa, 5% têm de 8 a 12 anos e 5% têm de 13 aos 18 anos. Aquelas que acham ser ambas, 2% têm de 8 a 12 anos, 7% de 13 aos 18, 10% dos 19 aos 39 anos, e 7% 40 anos e mais.

Dentre os homens de Mariazinha, 40% acham a Língua Apinayé é mais fácil de aprender, 10% que é a língua Portuguesa e 50% ambas. Dentre os que acham que é a Língua Apinayé, 3% têm entre 13 e 18 anos, 20% entre 19 e 39 anos, 12% entre 8 e 12 anos e 2% 40 anos e mais. Aqueles que vêem a Língua Portuguesa como mais fácil de aprender estão com idade entre 8 e 18 anos. Já dentre os que

acham ambas fácies de aprender, 25% estão na faixa etária de 19 a 39 anos, 15% de 13 a 18 anos, 5% de 8 a 12 anos e 5% 40 anos e mais. Das mulheres dessa aldeia, conforme a tabela 34, 40% acham mais fácil aprender Apinayé, 14% Português e 46% ambas. Daquelas que acham Apinayé mais fácil de aprender, 14% têm idade entre 19 e 39, 11% entre 8 e 12 anos, 9% 40 e mais e 6% de 8 a 12 anos de idade. Dentre as que acham é a Língua Portuguesa, 8% têm entre 13 e 18 anos, 3% de 8 e 12 anos e 3% entre 19 e 39 anos. Das que acham ambas, 29% têm entre 13 e 18 anos, 14% entre 19 e 39 anos e 3% entre 8 e 12 anos de idade.

Com efeito, em São José, o fato de 76% dos informantes masculinos e 64% femininos acharem que a Língua Materna é mais fácil de aprender, demonstra que nessa aldeia a população vem tentando manter sua identidade linguística e cultural. Contudo, em Mariazinha estes números são de apenas 40%, enquanto 60% afirmam é a Língua Portuguesa ou ambas. Também aqui a população de 8 aos 39 anos de idade é a grande maioria, o que corrobora com a hipótese de que nesta comunidade indígena a Língua Materna está cedendo lugar à Língua Portuguesa, em vários domínios sociais e em todas as faixas etárias, preconizando deslocamento linguístico da Língua Apinayé para a Língua Portuguesa, contribuindo, dessa forma, para a possibilidade de um possível monolinguismo em Português.

À medida que nossos informantes respondiam ao questionamento acerca da Língua mais fácil de aprender, solicitamos que justificassem suas respostas. Sendo assim trazemos, a seguir, algumas das respostas obtidas. Visando a resguardar a identidades dos informantes, optamos por números em vez dos nomes.

> Porque a minha língua é a primeira língua, o meu pai e minha mãe falam só a língua materna comigo, quando eu era criança ainda, por isso é fácil de aprender a minha língua primeira (ENTREVISTADO 2, ALDEIA MARIAZINHA).
> É a língua Apinayé porque a gente entende, falamos a nossa própria língua por isso que é mais fácil de aprender a língua Apinayé (ENTREVISTADO 3, ALDEIA MARIAZINHA).
> A língua materna é mais fácil de aprender por que a nossa mãe, pai, vó, avô falam na língua indígena desde criança (ENTREVISTADO 4, ALDEIA MARIAZINHA).
> Por ser a língua materna (ENTREVISTADO 5, ALDEIA SÃO JOSÉ).
> Porque quando a gente nasce, já na infância começa com a língua, tudo que nós fazemos é usando a nossa língua Apinayé (ENTREVISTADO 6, ALDEIA SÃO JOSÉ).
> Porque eu falar na língua Apinayé que essa é essa a nossa língua...(ENTREVISTADO 7, ALDEIA SÃO JOSÉ).

Como se percebe, os Apinayé das comunidades pesquisadas são conscientes da importância de sua Língua Materna ser usada nos diversos domínios sociais das aldeias nas situações intragrupo. Ao apontarem por que acham que a Língua mais fácil de aprender é sua Língua Materna, sinalizam para uma questão importante que é a necessidade da valorização da Língua Indígena nos currículos escolares. Aqui se percebe a importância de integrar a estes currículos o conhecimento adquirido na educação que crianças e jovens indígenas recebem desde a infância (MAHER, 2006), sendo que o vínculo familiar é bastante forte. Portanto, a escola pode e deve agregar aos conhecimentos próprios da educação sistematizada fora das aldeias, elementos intrínsecos a essas mesmas comunidades, o que poderá fortalecer não só a Língua Materna, mas também a interculturalidade presente na fronteira linguística (GRUPIONI, 2006). Dentre os que acham a Língua Portuguesa mais fácil de aprender, 5 informantes sinalizaram que é "porque a escola ensina Português e também porque os livros são em português". Também aqui está claro o impacto que a Educação Escolar causa na preferência linguística desses povos, o que se apresenta como mais um motivo para se trabalhar a favor de um projeto educativo que atenda aos anseios e às necessidades de cada comunidade indígena.

3.4. USO DAS LÍNGUAS DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

Nesta seção, nosso objetivo é descrever o uso das Línguas Materna e Portuguesa, na sua modalidade oral e escrita, pelos Apinayé de São José e Mariazinha, nos diferentes contextos e situações e em diferentes domínios sociais. Conforme mencionamos na seção anterior, a Língua Apinayé não só é a primeira adquirida, como é também a mais falada pelo grupo nas relações intragrupo. Os Apinayé só falam Português com os não-indígenas. Mesmo quando estão falando com alguém em Português, e chega outro indígena, em nenhum momento deixam de usar sua Língua Materna. Ademais, durante nossa pesquisa, constatamos outras situações em que os Apinayé preferem falar em sua Língua Materna em vez da Língua Portuguesa. Por exemplo, uma mulher Apinayé, que tem uma neta casada com não-indígena, residente em Tocantinópolis, dirige-se ao esposo da neta em Português e, aos demais, em Apinayé, inclusive com os outros filhos do casal que dominam tanto a Língua Materna quanto a Língua Portuguesa. Tal situação

evidencia que os Apinayé de São José e Mariazinha falam somente a Língua Materna nas interações intragrupo, e em Português nas relações intergrupo.

3.4.1. Uso das Línguas nos Contextos Domésticos e na Vizinhança

Destacaremos, nesta subseção, os seguintes aspectos:

- ✓ A primeira Língua que se aprendeu quando criança;
- ✓ Língua que se usa mais frequentemente para falar com os adultos;
- ✓ Língua que se fala mais confortavelmente;
- ✓ Língua que se usa em casa para falar com as crianças;
- ✓ Língua que se usa em casa para escrever;
- ✓ Língua que se usa para falar com pessoas da mesma idade na vizinhança;

Para demonstrar detalhadamente cada um destes aspectos, apresentaremos tabelas, cujos dados confirmam as situações de usos e as funções das Línguas Materna e Portuguesa nos domínios sociais Apinayé. O discurso desses indígenas dá destaque à Língua Indígena como veículo de transmissão da cultura, da educação, das leis, da preservação de seus aspectos históricos, e de toda sua organização social, ou seja, de elementos fundamentais na formação de sua identidade enquanto sociedade. Para os Apinayé, a valorização da escola pelos professores, pela comunidade, pelos anciões é um requisito básico para a valorização e manutenção de sua cultura e de sua Língua.

Entretanto os Apinayé têm consciência da importância de se apropriar da Língua Portuguesa e de usá-la, não só como instrumento de defesa e de interação com o não-indígena, mas também como meio de conseguir trabalho. Eles usam a Língua Portuguesa nas relações intergrupo e a Apinayé com seus pares, e as duas Línguas simultaneamente, dependendo dos interlocutores. Nas relações comerciais, no trabalho, na escola, nas atividades religiosas, em festas das aldeias, jogos de futebol, esses indígenas fazem uso da Língua Apinayé e da Língua Portuguesa. Ademais, em situações de lazer, os Apinayé, principalmente os mais jovens, se relacionam com os não-indígenas, e nesta interação a Língua que prevalece é o Português. Mas entre eles, a preferência é pela Língua Materna. As tabelas que se seguem ilustram essa situação.

A) Primeira Língua aprendida na Infância

TABELA 35
Primeira Língua aprendida na Infância
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	19	14	9	47	**96**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	-	-	-	2	2	**4**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 36
Primeira Língua aprendida na Infância
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	8	16	12	4	40	**98**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	-	1	-	-	1	**2**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 37
Primeira Língua aprendida na Infância
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	1	3	9	3	16	**80**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	-	3	1	-	4	**20**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 38
Primeira Língua aprendida na Infância
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	7	8	3	23	**66**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	1	8	3	-	12	**34**
Total	6	15	11	3	35	**100**

A tabela 35 informa que de acordo com 96% dos homens da aldeia São José a primeira Língua aprendida na infância foi a Língua Materna, e 4% que são ambas.

Dos que aprenderam Apinayé, 39% têm entre 13 e 18 anos, 29% entre 19 e 39, 18% 40 e mais e 10% entre 8 e 12 anos. Os que aprenderam ambas estão na faixa etária de 40 anos e mais. Das mulheres da aldeia São José, conforme tabela 36, 98% aprenderam primeiro a Língua Materna e 2% ambas. Das que aprenderam primeiro o Apinayé, 39% têm entre 12 e 18 anos, 29% entre 19 e 39, 20% entre 8 e 13 e 10% 40 e mais.

Em Mariazinha, conforme a tabela 37, 80% dos homens primeiro aprenderam Apinayé e 20% ambas. Dos que primeiro aprenderam sua Língua Materna, 45% têm entre 19 e 39 anos, 15% entre 13 e 18 anos, 15 % 40 anos e mais, e 5% de 8 a 12 anos. Dos que afirmam terem aprendido ambas, 15% têm entre 19 e 39 anos e 5% entre 13 e 18 anos. Já 66% das mulheres aprenderam primeiro o Apinayé e 34% ambas. Dentre as que aprenderam primeiro Apinayé, 23% têm de 19 e 39 anos, 20% de 13 e 18 anos, 14% de 8 e 12 anos e 9% 40 anos e mais. Das que aprenderam ambas 22% têm entre 13 e 18, 9% entre 19 e 39 e 3% de 8 a 12 anos.

Os Apinayé, em sua infância, primeiro aprendem a Língua Materna. Porém, mais uma vez contatamos que na aldeia Mariazinha a situação é diferente do que ocorre na São José, pois nesta aldeia apenas 4% dos homens e 2% das mulheres afirmam que a primeira Língua que as crianças aprendem na infância é Português e Apinayé respectivamente. Já em Mariazinha, entre os homens, este número é de 20% e entre as mulheres 34%. Também nesta situação a hipótese é de que o fato de nesta aldeia haverem muitas famílias constituídas por casamentos mistos, nas relações domésticas a Língua Portuguesa é falada junto com a Língua Materna, contribuindo para o Bilinguismo nessa comunidade. Todavia, ao ser usada outra Língua que não a Materna neste importante domínio social que é a família, pode ocorrer uma perda linguística importante e a ocorrência de um monolinguismo em Português é uma possibilidade real.

B) Língua preferida para falar com os adultos em casa

TABELA 39
Língua falada com os adultos em casa
São José

Gênero Masculino	**FAIXA ETÁRIA**				**Total**	**%**
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	17	14	7	43	**88**
Português	-	2	-	-	2	**4**
Ambas	-	-	-	4	4	**8**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 40
Língua falada com os adultos em casa
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	8	16	11	4	39	**96**
Português	-	1	1	-	2	**4**
Ambas	-	-	-	-	-	**-**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 41
Língua falada com os adultos em casa
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	1	2	7	2	12	**60**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	-	4	3	1	8	**40**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 42
Língua falada com os adultos em casa
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	6	8	10	3	27	**77**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	-	7	1	-	8	**23**
Total	6	15	11	3	35	**100**

Ao analisarmos os dados da tabela 39, percebemos que na aldeia São José 88% dos homens preferem a Língua Materna para se comunicar com os adultos nas relações familiares, 4% preferem Português, e 8% ambas. Dentre os que afirmam preferir a Língua Materna, 35% têm idade entre 13 e 18 anos, 29% entre 19 e 39, 14% 40 e mais, e 10% de 12 a 18 anos. Os que afirmam preferir Português são 4% e têm entre 13 e 18 anos, e os que afirmam ser ambas, são 8% e têm idade de 40 e mais. Conforme a tabela 40, 96% das mulheres da aldeia São José usam Apinayé e 4% Português para conversar com os adultos em casa. Dentre as que afirmam ser a Língua Apinayé, 39% têm de 13 a 18 anos, 27% de 19 a 39 anos, 20% de 8 a 12 anos e 10% 40 e mais. As mulheres que preferem a Língua Portuguesa estão na faixa etária de 13 a 39 anos.

De acordo com os dados da tabela 41, 60% dos informantes do gênero masculino da aldeia Mariazinha falam com os adultos em Apinayé e 40% em ambas. Dos que afirmam preferir a Língua Materna, 35% têm idade entre 19 e 39 anos, 10% entre 13 e 18 anos, 10% 40 e mais e 5% de 8 a 12 anos de idade. Dentre os que dizem preferir ambas 15% têm de 13 a 18 anos, 15% de 19 a 39 anos, 15% de 8 a 12 anos e 5% 40 e mais. Já das informantes do gênero feminino, conforme a tabela 42, 77% falam com os adultos em casa na Língua Materna e 23% em ambas. Das que falam em Apinayé, 28% têm de 19 a 39 anos, 23% de 13 a 18 anos, 17% de 8 a 12 anos e 9% 40 e mais. Dentre aquelas que afirmam falar em ambas, 20% têm entre 13 e 18 anos e 3% 19 a 39 anos de idade.

Os dados comprovam que a Língua Portuguesa está cada vez mais ocupando os domínios sociais familiares da aldeia e Mariazinha. A constatação de que 40% dos homens e 23% das mulheres dessa comunidade falam ambas as Línguas, Apinayé e Português em casa com os adultos, contra apenas 12% dos homens e 4% das mulheres da comunidade São José, demonstra que essas comunidades têm peculiaridades importantes em relação à manutenção e preservação de suas identidades linguísticas e culturais, e provavelmente os casamentos entre indígenas e não-indígenas seja o fator que mais contribui para que isso ocorra.

C) Língua mais confortável para falar

TABELA 43

Língua mais confortável para falar
São José

Gênero Masculino	**FAIXA ETÁRIA**				**Total**	**%**
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	16	9	7	37	**75**
Português	-	1	-	-	1	**2**
Ambas	-	2	5	4	11	**23**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 44
Língua mais confortável para falar
São José

Gênero Feminino	**FAIXA ETÁRIA**				**Total**	**%**
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	8	15	12	3	38	**94**
Português	-	1	-	-	1	**2**
Ambas	-	1	-	1	2	**4**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 45
Língua mais confortável para falar
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	-	8	3	11	**55**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	1	6	2	-	9	**45**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 46
Língua mais confortável para falar
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	6	9	3	23	**66**
Português	-	1	-	-	1	**3**
Ambas	1	8	2	-	11	**31**
Total	6	15	11	3	35	**100**

As tabelas de 43 a 46 informam qual é a Língua que os Apinayé das aldeias São José e Mariazinha acham mais confortável para falar. De acordo com os dados apresentados pela tabela 43, 75% dos informantes do gênero masculino da aldeia São José afirmam que é a Língua Apinayé, 2% afirmam que é o Português e 23% que são ambas. Dos que afirmam ser a Língua Apinayé, 38% têm idade entre 13 e 18 anos, 18% entre 19 e 39 anos, 14% 40 anos e mais e 10% de 8 a 12 anos. Os que acham ser o Português são 2% e têm idade de 13 a 18 anos. Dos que acham que ambas as línguas são confortáveis para falar, 11% têm idade entre 19 e 39 anos, 8% 40 anos e mais, e 4% de 13 a 18 anos de idade. Das mulheres dessa aldeia um total de 94% afirmam que a Língua Apinayé é mais confortável para falar. As que entendem ser Português são 2% e 4% acham que são ambas. De acordo com a tabela 44, dentre as mulheres que afirmam ser a Língua Apinayé, 37% estão com idade entre 13 e 18 anos, 29% entre 19 e 39, 20% entre 8 e 12 anos, e 8% 40 anos e mais. Aquelas que acham que a Língua Portuguesa é mais confortável para falar, num total de 2%, têm idade entre 13 e 18 anos. Das que acham serem ambas, 2% têm idade de 13 a 18 anos, e 2% de 19 a 39 anos.

Segundo os dados da tabela 45, na aldeia Mariazinha 55% dos homens acham que a Língua Apinayé é mais confortável para falar e 45% afirmam que são

ambas. Dos que acham que é a Língua Materna, 40% têm idade entre 19 e 39 anos, e 15% 40 anos e mais. Dentre os que dizem ser ambas, 30% têm entre 13 e 18 anos, 10% entre 19 e 39, e 5% entre 8 e 12 anos. Na tabela 46 observamos que entre as mulheres da aldeia Mariazinha, 66% acham que é mais confortável falar na Língua Materna, 3% que é na Língua Portuguesa e 31% em ambas. Das que afirmam ser a Língua Apinayé, 26% têm de 19 a 39 anos, 17% de 13 a 18 anos, 14% de 8 a 12 anos, e 9% 40 anos e mais. As que afirmam ser Português, num total de 3%, têm 40 anos e mais. Das que afirmam ser ambas, 22% têm idade variando de 13 a 18 anos, 6% 19 a 39 anos, e 3% têm de 8 a 12 anos de idade.

Como se percebe, são expressivos os números na aldeia Mariazinha, pois 45% dos homens e 31% das mulheres se sentem mais confortáveis falando ambas as Línguas, Português e Apinayé. Na aldeia São José estes números se reduzem a 35% entre os homens e 6% entre as mulheres. Acreditamos que neste caso, também, a constituição familiar faz a diferença, pois a convivência dentro de uma mesma família de falantes tanto em Português quanto em Apinayé colabora para que em Mariazinha o uso da Língua Portuguesa seja diferente do que se verifica em São José, sendo que nesta aldeia são raros os casamentos mistos.

D) Língua preferida para falar com as crianças em casa

TABELA 47
Língua falada em casa com as crianças
São José

Gênero Masculino	**FAIXA ETÁRIA**				**Total**	**%**
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	18	14	10	48	**96**
Português	-	1	-	1	1	**4**
Ambas	-	-	-	-	-	**-**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 48
Língua falada em casa com as crianças
São José

Gênero Feminino	**FAIXA ETÁRIA**				**Total**	**%**
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	7	17	12	4	40	**98**
Português	1	-	-	-	1	**2**
Ambas	-	-	-	-	-	**-**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 49
Língua falada em casa com as crianças
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	1	2	7	3	13	**65**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	-	4	3	-	7	**35**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 50
Língua falada em casa com as crianças
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	6	9	10	3	28	**80**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	-	6	1	-	7	**20**
Total	6	15	11	3	35	**100**

A Situação Sociolinguística das aldeias pesquisadas em relação à língua que os Apinayé usam mais frequentemente, em casa, para falar com as crianças, pode ser evidenciada nas tabelas de 47 a 50. Conforme a tabela 49, na aldeia São José 96% dos homens falam em Apinayé e 4% em Português. Dos que afirmam ser a Língua Materna, 37% têm idade de 13 a 18 anos, 29% de 19 a 39 anos, 20% 40 e mais, e 10% de 8 a 12 anos. Dos que afirmam ser a Língua Portuguesa, 4%, estão na faixa etária de 40 anos e mais. A situação das mulheres nessa aldeia, de acordo com a tabela 48 é a seguinte: 98% dizem falar com as crianças em casa na Língua Materna e 2% em Português. Dentre as que afirmam falar na Língua Apinayè, 42% têm idade entre 13 e 18 anos, 29% entre 19 e 39 anos, 17% entre 8 e 12, e 10% 40 anos e mais. Os 2% que afirmam falar na Língua Portuguesa estão na faixa etária de 8 a 12 anos. Já na Mariazinha, conforme os dados da tabela 49, 65% dos homens falam com as crianças em casa em Apinayé e 35% em ambas. Dos que afirmam falar em Apinayé, 35 têm de 19 a 39 anos, 15% 40 anos e mais, 10% de 13 a 18 anos e 5% de 8 a 12 anos. Conforme a tabela 50, das mulheres dessa aldeia, 89% afirmam que a Língua que usam com mais frequência para falar em casa com as crianças é a Materna e 20% que são ambas. Dentre as que afirmam ser a Língua

Apinayé, 29% têm idade que varia de 19 a 39 anos, 26% de 13 a 18 anos, 17% de 8 a 12 anos, e 8% 40 e mais. Das que falam em ambas as Línguas, 17% têm entre 13 a 18 anos e 3% de 19 a 39 anos de idade.

Notadamente, a análise dos dados acima descritos corrobora o que vimos afirmando ao longo de nosso trabalho. Na comunidade de Mariazinha, 35% dos informantes masculinos e 20% femininos falam em casa com as crianças ambas as Línguas, Materna e Portuguesa, enquanto em São José apenas 4% dos homens e 2% das mulheres, falam em Português. Essa situação nos permite afirmar que no domínio social família da aldeia Mariazinha a Língua Portuguesa vem sendo usada com muita frequência, e dentre os motivos destacamos as famílias constituídas por pessoas indígenas e não-indígenas. Outros fatores também são importantes, como as missões evangélicas (nesta aldeia tem uma congregação), as relações comerciais e as agências de contato. Além disso, temos a proximidade com algumas cidades, por exemplo, Tocantinópolis, onde diariamente existe um fluxo de pessoas impulsionado por diferentes motivos, como escola, compras, serviços de saúde, entre outros.

E) Língua preferida em casa para escrever

TABELA 51
Língua usada em casa para escrever
São José

Gênero Masculino	**FAIXA ETÁRIA**				**Total**	**%**
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	12	3	3	23	**46**
Português	-	3	1	1	5	**10**
Ambas	-	2	10	1	13	**28**
Nenhuma	-	2	0	6	8	**16**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 52
Língua usada em casa para escrever
São José

Gênero Feminino	**FAIXA ETÁRIA**				**Total**	**%**
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	7	7	3	-	17	**41**
Português	1	5	3	-	9	**22**
Ambas	-	4	3	1	8	**20**
Nenhuma	-	1	3	3	7	**17**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 53
Língua usada em casa para escrever
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	1	6	4	1	12	**60**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	-	-	4	-	4	**20**
Nenhuma	-	-	2	2	4	**20**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 54
Língua usada em casa para escrever
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	4	3	-	12	**34**
Português	1	4	2	-	7	**20**
Ambas	-	7	3	-	10	**28**
Nenhuma	-	-	3	3	6	**18**
Total	6	15	11	3	35	**100**

As tabelas de 51 a 54 apresentam os dados relativos à Língua que os Apinayé das aldeias São José e Mariazinha preferem usar quando escrevem em casa. Como podemos observar na tabela 51, na aldeia São José 46% dos homens preferem escrever na Língua Apinayé, 10% na Língua Portuguesa, 28% em ambas e 16% nenhuma das duas. Dentre os que usam sua Língua Materna, 24% têm idade que varia de 13 a 18 anos, 10% de 8 a 12, 6% de 19 a 39 e 6% 40 anos e mais. Daqueles que escrevem na Língua Portuguesa 6% têm entre 13 e 18 anos, 2% entre 10 e 39 e 2% 40 anos e mais. Dos que afirmam escrever em ambas, 22% têm entre 19 e 39 anos, 4% entre 13 e 18 anos e 2% 40 anos e mais. Já dentre os que afirmam que não sabem escrever em nenhuma das Línguas, 12% têm 40 anos e mais e 4% de 13 a 18 anos. Já a tabela 52 informa que 41% das mulheres da aldeia São José escrevem em Apinayé, 22% em Português, 20% em ambas e 17% em nenhuma das duas. Das que preferem escrever em Apinayé, 17% têm idade entre 8 e 12 anos, 17% entre 13 e 18 anos e 7% entre 19 e 39 anos. Dentre as que preferem escrever em Português, 12% têm de 13 a 18 anos, 7% entre 19 e 39 e 3% entre 8 e 12 anos de idade. As que preferem escrever em ambas, 10% têm de 13 a 18 anos, 7% de 19 a 39 e 3% 40 anos e mais. Das que não escrevem em nenhuma

das duas línguas, 7% têm de 19 a 39 anos, 7% 40 anos ou mais e 3% de 13 a 18 anos de idade.

Conforme os dados da tabela 53, na aldeia Mariazinha a situação é a seguinte: 60% dos homens preferem escrever em Apinayé, 20% em ambas, e 20% em nenhuma das duas. Dos que escrevem em sua Língua Materna, 30% têm entre 13 e 18 anos, 20% entre 19 e 39, 5% entre 8 e 12 anos, e 5% 40 anos e mais. Os que escrevem em ambas as línguas estão na faixa de idade de 19 a 39 anos. Dentre aqueles que não escrevem em nenhuma das duas línguas, 10% têm idade entre 19 e 39 anos, e 10% 40 anos e mais. Na tabela 54 constata-se que dentre as mulheres da aldeia Mariazinha 34% preferem escrever em Apinayé, 20% em Português, 28% em ambas e 18% em nenhuma das duas. Das que preferem escrever em Apinayé, 14% têm de 8 a 12 anos, 11% de 13 a 18 anos e 6% de 19 a 39 anos. Dentre as que escrevem em ambas, 19% têm idade entre 13 e 18 anos e 9% entre 19 e 39 anos. Já daquelas que afirmam não saber escrever em nenhuma das duas línguas, 9% têm entre 19 e 39 anos e 9% 40 anos e mais.

Como se observa, o número de Apinayé que prefere usar a Língua Materna para escrever em casa é maior do que a preferência pela Língua Portuguesa. O que chama atenção nos dados é o expressivo índice dos que não preferem escrever em nenhuma das línguas faladas por eles. Na verdade, esta não é uma preferência aleatória, mas um reflexo do número de Indígenas que não são alfabetizados. Nesse sentido, a situação das aldeias é bem parecida, pois enquanto na São José 16% dos homens afirmam não escrever em nenhuma das línguas que estão em contato, na Mariazinha este índice é de 20%. Ressalta-se que o número maior está na faixa etária dos 19 a 39 e 40 anos ou mais. Todavia, entre as mulheres, essa diferença é ainda menor. Na São José 17% das mulheres não escrevem em nenhuma das línguas faladas por elas, e na Mariazinha são 18%. Também aqui a incidência maior está na faixa etária dos 40 anos e mais e 19 a 39 anos. Uma hipótese que temos é que as pessoas mais velhas não tinham muito incentivo para irem à escola, e sendo assim não aprenderam a ler e escrever como os Apinayé dos dias atuais.

F) Língua preferida para falar na Vizinhança

TABELA 55
Língua usada na vizinhança
São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	19	13	10	47	**96**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	-	-	1	1	2	**4**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 56
Língua usada na vizinhança
São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	8	16	11	4	39	**96**
Português	-	-	1	-	1	**2**
Ambas	-	1	-	-	1	**2**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 57
Língua usada na vizinhança
Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	3	5	2	10	**50**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	1	3	5	1	10	**50**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 58
Língua usada na vizinhança
Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	6	6	9	2	23	**66**
Português	-	2	-	-	2	**6**
Ambas	-	7	2	1	10	**29**
Total	6	15	11	3	35	**100**

De acordo com a tabela 55, 96% dos homens da aldeia São José usam a Língua Materna para se comunicar com a vizinhança e 4% ambas. No tocante aos que usam a Língua Materna, 40% têm idade entre 13 e 18 anos, 26% entre 19 e 39 anos, 10% 40 e mais e 10% de 8 a 12 anos. Dos que afirmam usar ambas, 2% têm 40 anos e mais e 2% entre 19 e 39 anos. A tabela 56 aponta que 96% das mulheres da aldeia São José falam em Apinayé com seus vizinhos, 2% falam em Português e

2% em ambas. Dentre as que falam em Apinayé, 39% têm idade que varia de 13 a 18 anos, 27% de 19 a 39 anos, 20% de 8 a 12 e 10% 40 anos e mais. As que falam em Português estão na faixa de idade dos 19 aos 39 anos, e as que falam ambas as Línguas têm idade que varia de 13 a 18 anos. Na aldeia Mariazinha, conforme a tabela 57, 53% dos homens falam com sua vizinhança em Apinayé e 47% em ambas. Dos que falam em Apinayé, 26% têm entre 14 e 18 anos, 16% entre 8 e 12 anos, e 11% de 19 a 39 anos. Dentre os que falam em ambas, 26% estão com idade de 19 a 39 anos, 11% de 13 aos 18 anos, 5% de 8 a 12 anos e 5% 40 anos e mais. Dentre as mulheres da aldeia Mariazinha, conforme a tabela 58, 65% falam em Apinayé com seus vizinhos, 6% falam em Português e 29% em ambas. Dentre aquelas que afirmam falar em sua Língua Materna, 25% têm idade entre 19 a 39 anos, 17% de 8 a 12 anos, 17% de 13 a 18 anos, e 6% 40 anos e mais. As que falam em Português, num total de 6%, têm idade variando entre 13 e 18 anos. Das que se comunicam com os vizinhos em ambas as Línguas, 20% têm de 13 a 18 anos, 6% de 19 a 39 anos e 3% 40 anos e mais.

Como podemos constatar pelos dados acima descritos, a Situação Sociolinguística dos Apinayé da comunidade de São José, avaliada pela Língua usada para falar com pessoas da mesma idade na vizinhança, é bem diferente do que ocorre na comunidade de Mariazinha. Enquanto na aldeia São José prevalece o uso da Língua Materna, na Mariazinha é expressivo o números de pessoas, de ambos os sexos e diferentes faixas etárias, que dizem usar as duas línguas nos eventos de interação cotidiana com seus pares indígenas, principalmente entre os homens, pois 50% usam a Língua Materna e 50% a Língua Portuguesa. Esta situação nos leva a reafirma que os casamentos entre Apinayé e não-indígenas e a religião evangélica são fatores determinantes para que isso ocorra. No caso da aldeia São José, o que se constata pelos dados apresentados, é que essa comunidade vem ao longo dos anos de contato com a sociedade não-indígena, tentando manter vivas a Língua e a cultura de seus ancestrais, e um dos procedimentos utilizados é a prática de casamentos apenas entre casais indígenas de sua etnia.

3.4.2. Língua Usada no Trabalho

Os destaques desta subseção são os seguintes:

- ✓ Língua usada no trabalho para falar com os colegas;
- ✓ Língua usada para falar com o superior no trabalho;

No que diz respeito às línguas usadas pelos Apinayé das comunidades estudadas nas relações de trabalho, na aldeia São José prevalece a Língua Materna. Já na aldeia Mariazinha a situação é diferente, principalmente em relação aos homens, conforme evidenciam as tabelas de 59 a 62 que estão descritas a seguir.

A) Língua usada no trabalho para falar com os colegas

TABELA 59
Língua usada no trabalho para falar com os colegas
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	17	6	9	37	**76**
Português	-	2	1	-	3	**6**
Ambas	-	-	7	2	9	**18**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 60
Língua usada no trabalho para falar com os colegas
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	8	15	9	3	35	**86**
Português	-	-	1	-	1	**2**
Ambas	-	2	2	1	5	**12**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 61
Língua usada no trabalho para falar com os colegas
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	1	3	2	6	**30**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	1	5	7	1	14	**70**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 62
Língua usada no trabalho para falar com os colegas
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	7	8	2	22	**63**
Português	1	-	-	-	1	**3**
Ambas	-	8	3	1	12	**34**
Total	6	15	11	3	35	**100**

Conforme a tabela 59, 76% dos indígenas do gênero masculino da aldeia São José usam a Língua Apinayé para falar com seus colegas de trabalho, 6% usam a Língua Portuguesa e 18% ambas. Dentre os que usam Apinayé, 36% têm idade entre 13 e 18 anos, 18% 40 anos e mais, 12% 19 a 39 anos e 10% 8 a 12 anos da idade. Dos que usam a Língua Portuguesa, 4% têm idade de 13 a 18 anos, e 2% de 19 a 39 anos. Já dentre os que falam nas duas línguas, 14% têm entre 13 e 18 anos e 4% de19 e 39 anos de idade. Quanto às mulheres da aldeia São José, conforme a tabela 60, 86% falam em Apinayé com seus colegas no trabalho, 2% falam em Português e 12% em ambas. Daquelas que falam em Apinayé, 37% têm idade entre 13 e 18 anos, 22% entre 19 e 39, 20% entre 8 e 12 e 7% 40 anos e mais. As que falam em Português, num total de 2% estão na faixa de 19 a 39 anos. Dentre as que falam em ambas as Línguas, 5% têm entre 13 e 18 anos, 5% entre 19 e 39 e 2% 40 anos e mais.

No que tange à situação da Aldeia Mariazinha, a tabela 61 informa que 30% dos homens falam em Apinayé nas relações de trabalho, e 70% usam ambas. Dos que falam em Apinayé, 15% têm entre 13 e 18 anos, 10% entre 19 e 39 anos, e 5% entre 8 e 12 anos de idade. Dentre os que falam em ambas as Línguas, 35% têm idade entre 19 e 39 anos, 20% entre 13 e 18 anos, 10% entre 8 e 12 anos e 5% 40 anos e mais. Em relação às mulheres, a tabela 62 apresenta a seguinte situação: 63% falam em Apinayé, 3% falam em Português e 34% em ambas. Das que falam em Apinayé, 23% têm idade de 19 a 39 anos, 20% de 13 a 18 anos, 14% de 8 a 12 anos, e 6% 40 anos e mais. As que afirmam falar em Português, que são 3%, estão na faixa de 3 a 18 anos. Quanto àquelas que afirmam falar em ambas as Línguas, 23% têm entre 13 e 18 anos de idade, 8% entre 19 e 39 anos e 3% 40 anos e mais.

O que se apreende da análise dos dados acima, é que no domínio social trabalho os Apinayé da aldeia São José agem diferentemente da comunidade

Mariazinha. Enquanto na são José 24% da população masculina e 14% da feminina pesquisada usam a Língua Portuguesa ou ambas, para se comunicar com seus colegas no trabalho, em Mariazinha 70% dos homens afirmam usarem ambas, e 36% das mulheres usam o Português e ambas. Possivelmente isso ocorre nesta aldeia devido às relações comerciais de sua população masculina com não-indígenas das cidades circunvizinhas ser muito presente, principalmente com os habitantes de Tocantinópolis, com a qual os Indígenas negociam, em maior quantidade, a amêndoa do babaçu na indústria Tobasa. Também pelo fato desta cidade estar mais próxima dessa aldeia, diariamente os indígenas se deslocam para Tocantinópolis para fazer feira, ir ao hospital, pagar contas dentre outras atividades.

B) Língua usada para falar com o superior no trabalho

TABELA 63
Língua usada no trabalho com o Superior
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	15	7	7	34	**70**
Português	-	4	5	-	9	**18**
Ambas	-	-	2	4	6	**12**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 64
Língua usada no trabalho com o Superior
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	7	13	6	2	28	**69**
Português	-	3	2	-	5	**12**
Ambas	1	1	4	2	8	**19**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 65
Língua usada no trabalho com o Superior
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	1	4	1	6	**30**
Português	-	3	4	2	9	**45**
Ambas	1	**2**	2	-	5	**25**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 66
Língua usada no trabalho com o Superior
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	4	6	1	16	**46**
Português	-	8	3	1	12	**34**
Ambas	-	3	1	1	5	**14**
Nenhuma	1	-	1	-	2	**6**
Total	5	15	10	3	35	**100**

No que tange à Língua que os Apinayé das aldeias São José e Mariazinha usam para falar com o superior nas relações de trabalho, a tabela 63 demonstra que na aldeia São José 70% dos homens falam em Apinayé, 18% em Português e 12% em ambas. Daqueles que falam na Língua Materna, 32% estão com idade entre 13 e 18 anos, 14% entre 19 e 39, 14% 40 anos e mais e 10% de 8 a 12 anos. Dos que falam em Português, 10% têm de 19 a 39 anos e 8% de 13 a 18 anos. Dentre os que afirmam falar nas duas línguas, 8% têm idade de 40 anos e mais, e 4% de 19 aos 39 anos. Já entre as mulheres, conforme dados da tabela 64, 69% das mulheres da aldeia São José falam em Apinayé com o superior no trabalho, 12% falam em Português e 19% em ambas. Daquelas que falam na Língua Materna, 32% têm idade que varia de 13 aos 18 anos, 17% dos 8 aos 12 anos, 15% dos 19 aos 39 anos e 5% têm 40 anos e mais. Das que falam em ambas as Línguas, 2% têm de 8 a 12 anos e 2% dos 13 aos 18 anos de idade.

De acordo com a tabela 65, 32% dos informantes do gênero masculino na aldeia Mariazinha falam em Apinayé com seu superior no trabalho, 47% falam em Português e 21% em ambas. Dentre os que afirmam que se comunicam o chefe em Apinayé, 22% têm de 19 a 39 anos, 5% de 13 a 18 anos e 5% 40 anos e mais. Para os que falam em Português, 22% têm de 19 e 39 anos, 15% de 13 a 18 anos, e 10% 40 anos e mais. Daqueles que afirmam usar as duas línguas nas relações com o chefe no trabalho, 11% têm de 19 a 39 anos, 5% de 8 a 12 anos e 5% de 13 a 18 anos. No que diz respeito às mulheres da aldeia Mariazinha, segundo informações da tabela 66, 46% falam em Apinayé com o superior no trabalho, 34% falam em Português, 14% em ambas e 1% em nenhuma das duas. Dentre aquelas que afirmam falar na Língua Materna, 17% estão na faixa etária de 19 aos 39 anos, 15% dos 8 aos 12 anos, e 3% 40 anos e mais. Das que falam na Língua Portuguesa, 23%

têm de 13 aos 18 anos, 8% dos 19 aos 39 anos e 3% 40 anos e mais. Para as que afirmam falar nas duas línguas, 8% têm idade entre 13 e 18 anos, 3% de 19 anos 39, e 3% 40 anos e mais. Das que afirmam que não falam em nenhuma Língua, 3% têm de 3 aos 18 anos e 3% de 19 aos 39 anos.

Conforme as tabelas de 64 a 66, nas duas aldeias pesquisadas as situações são bem distintas. Enquanto na São José a Língua Materna predomina nas relações de trabalho, na Mariazinha a Língua Portuguesa, assim como o uso das duas Línguas é mais presente, possivelmente em função de que nesta aldeia as relações mantidas com a sociedade majoritária são mais sistemáticas. Como vimos afirmando ao longo de nosso trabalho, são muitos os casamentos entre Apinayé e não-indígenas, e também as agências de contato que contribuem para que seus habitantes convivam mais intensamente com os não-indígenas e, por conseguinte, com a Língua Portuguesa na sua modalidade oral. Acrescente-se, que tanto na aldeia São José quanto na Mariazinha, há muitos servidores públicos, como professores, merendeiras, vigias e funcionários dos postos de saúde que interagem com maior frequência com as pessoas da sociedade majoritária.

No caso dos trabalhadores que são servidores públicos, todos estão lotados em suas respectivas aldeias, a serviço de sua comunidade, e quando estão trabalhando falam em Apinayé. Entretanto, em algumas situações, usam ambas as línguas, tal como em reuniões de trabalho com a participação de servidores falantes de Português. Comunicam-se também nesta Língua com os administradores da FUNAI, com assessores de educação escolar e nas relações comerciais. Mas há Indígenas, principalmente jovens, que desempenham suas funções fora da aldeia, como é o caso de estudantes que fazem estágio na Caixa Econômica Federal em Tocantinópolis. Esta condição possibilita que os Apinayé, em suas relações de trabalho, tenham mais oportunidade de usar a Língua Portuguesa do que a Língua Apinayé.

Na aldeia São José todos os servidores públicos que prestam serviços nesta comunidade são indígenas, com exceção funcionários da FUNAI e dos professores não-indígenas que, no entanto, não moram na aldeia, onde permanecem apenas durante o horário de trabalho. Os outros docentes são indígenas e usam, na escola, ambas as Línguas, embora utilizem mais a Língua Materna. No quadro de funcionários dessa aldeia há funcionárias não-indígenas, que ocupam o cargo de auxiliar de enfermagem, e uma professora que responsável pela coordenação da

escola. Na aldeia Mariazinha, no posto de saúde, os responsáveis são não-indígenas e o coordenador da escola também. Nesta aldeia também têm professores não indígenas que só interagem com os alunos e demais pessoas da comunidade na Língua Portuguesa.

Em nossa pesquisa constatamos que, fora os trabalhos desenvolvidos por força de cargos públicos, a grande maioria das atividades dos Apinayé é produtiva, está ligada à subsistência do grupo, e constituem ocasiões para o uso exclusivo da Língua Materna, ou seja, nas relações intragrupo, nas relações de trabalho dentro das aldeias, a Língua usada é Apinayé, principalmente na aldeia São José. Na aldeia Mariazinha, onde o uso da Língua Portuguesa é mais ostensivo, eles fazem uso desta quando se relacionam com os não-indígenas, ou de ambas, quando estão nas festas próprias da comunidade, e também nas famílias formadas por indígenas e não-indígenas. A divisão de trabalho desse povo tem seus critérios próprios. Enquanto os homens pescam, caçam, constroem suas casas, cultivam suas roças, as mulheres, além das suas tarefas domésticas, confeccionam artesanatos, colhem milho, feijão, frutas silvestres, etc. Em todas estas situações, o contato dos Apinayé da aldeia Mariazinha com a sociedade majoritária é bem mais intenso do que na São José.

3.4.3. Língua Usada na Religião

Neste subitem os destaques são:

- ✓ Língua usada para rezar em casa;
- ✓ Língua usada para rezar na Igreja;

Conforme podemos constatar nas tabelas 67 a 74, os Apinayé costumam rezar em casa e na Igreja. Para Albuquerque (1999), a presença dos evangélicos é um aspecto decisivo para uma prática religiosa a partir da cultura não-indígena. Em nossas observações do dia-a-dia das comunidades pesquisadas, em suas casas, percebemos revistas sobre estudos da Bíblia, escritos em Português, principalmente voltados para crianças, adolescentes e jovens, e também a Bíblia escrita em Apinayé. Os habitantes das aldeias São José e Mariazinha acompanham também pela televisão programas de diferentes denominações evangélicas. Nas tabelas que

se seguem podemos constatar a atitude dos Apinayé em relação à religião, em casa e na Igreja.

A) Língua usada para rezar em casa

TABELA 67
Língua usada nas preces
São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	4	12	10	7	33	**68**
Português	1	6	-	-	7	**14**
Ambas	-	1	4	4	9	**18**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 68
Língua usada nas preces
São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	4	8	7	2	21	**51**
Português	4	8	3	-	15	**37**
Ambas	-	1	2	2	5	**12**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 69
Língua usada nas preces
Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	1	3	6	3	13	**65**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	-	2	3	-	5	**25**
Nenhuma	-	1	1	-	2	**10**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 70
Língua usada nas preces
Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	6	9	8	3	26	**74**
Português	-	1	-	-	1	**3**
Ambas	-	5	3	-	8	**23**
Total	6	15	11	3	35	**100**

Os dados da tabela 67 informam que dentre os Apinayé da aldeia São José do gênero masculino, 68% fazem suas preces em sua Língua Materna, 14 % rezam em Português e 18% em ambas. Dentre aqueles que usam a Língua Apinayé para fazer suas preces em casa, 25% têm idade entre 13 e 18 anos, 20% entre 19 e 39 anos, 15% 40 anos e mais e 8% entre 8 a 12 anos. Dos que rezam em Português, 12% têm de 13 a 18 anos e 2% de 8 a 12 anos. Dentre aqueles que afirmam rezar em casa em ambas as Línguas, 8% têm de 19 a 39 anos, 8% 40 anos e mais e 2% de 13 a 18 anos de idade. Em relação às mulheres, conforme podemos observar na tabela 68, 51% fazem suas preces em casa na Língua Apinayé, 37% em Português e 12% em ambas. Daquelas que rezam na Língua Materna, 19% têm idade de 13 a 18 anos, 17% de 19 a 39, 10% de 8 a 12 e 5% 40 anos e mais. Já das que rezam em Português, 19% têm de 13 a 18 anos, 10% de 8 a 12 anos e 8% de 19 a 39 anos de idade.

De acordo com a tabela 69, na aldeia Mariazinha 68% dos homens fazem suas preces em Apinayé e 27% em ambas. Dentre aqueles rezam na Língua Materna, 31% têm idade entre 19 e 39 anos, 16% de 13 a 18 anos, 6% 40 anos e mais e 5% de 8 a 12 anos. Dentre os que rezam em ambas, 16% têm idade entre 19 a 39 anos e 11% de 13 a 18 anos. Em se tratando das mulheres da aldeia Mariazinha, a tabela 70 certifica que 74% rezam em Apinayé, 3% em Português e 23% em ambas. Quanto às mulheres que rezam em Apinayé, 26% estão na faixa dos 13 aos 18 anos, 23% dos 19 aos 39 anos, 17% dos 8 aos 12 anos e 8% 40 anos e mais. Aquelas que afirmam rezar na Língua Portuguesa, que são 3%, estão na faixa etária dos 13 aos 18 anos. A porcentagem das que rezam nas duas línguas é de 19%, todas com idade entre 13 e 18 anos, 10% tem idade entre 8 e12 anos, e 8% estão na faixa etária dos 19 aos 39 anos de idade.

Um destaque a ser considerado na análise dos dados sobre a atitude dos Apinayé das aldeias São José e Mariazinha em relação à Língua utilizada para as preces em casa está entre os informantes do gênero feminino, que na aldeia São José são 49% que usam a Língua Portuguesa ou ambas, e nos informantes masculinos este índice é de 32%. Em Mariazinha temos 35% dos homens e 25% das mulheres que afirmam fazer suas preces, em casa, na Língua Portuguesa ou em ambas. O fato de que na religião estarem os jovens com faixa etária entre 13 e 18 anos, apresenta uma forte tendência de que a Língua Portuguesa venha a ser a Língua usada nas preces.

C) Língua usada para rezar na Igreja

TABELA 71
Língua usada na Igreja quando reza
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	4	11	5	1	21	**46**
Português	-	8	5	-	13	**26**
Ambas	1	-	4	10	15	**31**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 72
Língua usada na Igreja quando reza
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	3	6	5	3	17	**41**
Português	2	10	4	-	16	**39**
Ambas	3	1	3	1	8	**20**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 73
Língua usada na Igreja quando reza
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	1	3	7	2	13	**65**
Português	-	-	2	-	2	**10**
Ambas	-	3	1	1	5	**25**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 74
Língua usada na Igreja quando reza
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	6	7	2	20	**57**
Português	-	3	1	-	4	**11**
Ambas	1	6	3	1	11	**31**
Total	6	15	11	3	35	**100**

Nas aldeias pesquisadas, quando se trata de usar uma língua para rezar na Igreja, de acordo com a tabela 71, na aldeia São José 46% dos informantes do gênero masculino afirmam que preferem a Língua Apinayé, 26% a Língua Portuguesa e 31% ambas. Dentre aqueles que rezam em sua Língua Materna, 23% estão com idade entre 13 e 18 anos, 10% entre 19 e 39 anos, 8% entre 8 e 12 anos

e 2% 40 anos e mais. Dos que afirmam preferir rezar na Igreja em Português, 16% têm idade entre 13 e 18 anos e 10% entre 19 e 39 anos. Dentre os que preferem rezar em ambas, 21% têm 40 anos e mais, 8% 19 a 39 anos e 2% idade entre 8 e 12 anos. Já entre as informantes do gênero feminino, conforme a tabela 71, 41% preferem a Língua Apinayé para as rezas na Igreja, 38% preferem Português e 20% ambas. Dentre as que preferem a Língua Materna, 15% têm entre 13 e 18 anos, 12% entre 19 e 39 anos, 7% entre 8 e 12 anos e 7% 40 anos e mais. Das que preferem ambas, 7% têm idade entre 8 a 12 anos, 7% entre 19 a 39 anos, 3% entre 13 a 18 anos e 3% 40 anos e mais.

Na aldeia Mariazinha, de acordo com os dados da tabela 72, 68% dos homens preferem rezar na Igreja na Língua Materna, 11% na Língua Portuguesa e 21% em ambas. Dos que preferem rezar na Igreja em Apinayé, 36% têm idade entre 19 e 39 anos, 16% entre 13 e 18 anos, 11% 40 anos e mais, e 5% idade entre 8 e 12 anos. Os 11% que afirmam preferir rezar na Igreja em Português estão na faixa etária dos 19 aos 39 anos. Já dentre os que usam as duas línguas, 11% têm idade entre 13 e 18 anos, 5% entre 19 e 39 anos e 5% 40 anos ou mais. No que tange às mulheres dessa aldeia, e de acordo com a tabela 72, 57% rezam na Igreja em Apinayé, 11% em Português e 32% em ambas. Dentre as que preferem rezar na Língua Materna, 20% têm idade de 19 a 39 anos, 17% de 13 a 18 anos, 14% de 8 a 12 anos e 6% 40 anos e mais. Das que afirmam preferir usar a Língua Portuguesa para rezar na Igreja, 8% têm de 13 a 18 anos de idade e 3% de 19 a 39 anos. Já 18% das mulheres de Mariazinha que usam as duas Línguas para rezar na Igreja têm idade que varia de 13 a 18 anos, 8% de 19 a 39 anos, 3% de 8 a 12 anos e 3% 40 anos e mais.

Conforme afirmamos anteriormente, os Apinayé das aldeias São José e Mariazinha costumam rezar. E esta reza é feita, preferencialmente, na Língua Materna. Porém, como pudemos constatar, é expressivo o número de Indígenas das duas aldeias que rezam na Língua Portuguesa ou nas duas Línguas. Entretanto, e apesar da presença mais ostensiva dos evangélicos na aldeia Mariazinha, esta apresenta um índice superior à aldeia São José de homens e mulheres que rezam em Apinayé. Como se percebe, o Bilinguismo é uma realidade nas práticas religiosas dos habitantes femininos da aldeia Mariazinha, e está mais presente entre as mulheres de 13 a 18 anos, enquanto na aldeia São José, a maioria está entre os homens de 40 anos e mais. Todavia, os Apinayé se dividem entre os que rezam na

Língua Materna e os que preferem rezar em ambas, e também na Língua Portuguesa. Segundo Grosjean (1999), geralmente pessoas Bilíngues rezam no idioma em que eles aprenderam esses comportamentos. E como a cultura desses povos agrega práticas religiosas tanto de sua comunidade quanto dos não-indígenas, suas atitudes se dão nas duas Línguas que eles falam.

3.4.4. Língua Usada nas Relações Sociais – Interações Intragrupo e Intergrupo

Neste subitem destaque é dado aos seguintes aspectos:

- ✓ Língua que as crianças falam mais frequentemente;
- ✓ Língua que os mais velhos falam mais frequentemente;
- ✓ Língua usada durante eventos culturais da Tribo;

Visando a sistematizar os dados referentes às Línguas usadas nas interações intragrupo e intergrupo, apresentaremos tabelas que destacam, em detalhes, as informações obtidas durante nossa pesquisa. Em se tratando das relações intragrupo, damos ênfase à Língua falada pelas crianças e pelos mais velhos, no seu cotidiano, bem como nas cerimônias culturais das comunidades pesquisadas, a fim de identificar qual a incidência da Língua Indígena e/ou da Língua Portuguesa, para dessa forma, avaliarmos a Situação Sociolinguística de cada uma das aldeias em estudo. No que tange às relações intergrupo, o foco está na língua usada nas atividades culturais das aldeias São José e Mariazinha.

A) Língua falada nos eventos culturais

TABELA 75
Língua falada nos eventos culturais
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	18	12	8	43	**88**
Português	-	1	-	-	1	**2**
Ambas	-	-	2	3	5	**10**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 76
Língua falada nos eventos culturais
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	8	16	9	3	35	**86**
Português	-	1	1	-	2	**4**
Ambas	-	-	3	1	4	**10**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 77
Língua falada nos eventos culturais
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	1	2	8	2	13	**65**
Português	-	1	-	-	1	**5**
Ambas	-	3	2	1	6	**30**
Total	1	6	10	3	19	**100**

TABELA 78
Língua falada nos eventos culturais
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	6	8	9	2	25	**71**
Português	-	1	-	-	1	**3**
Ambas	-	6	2	1	9	**26**
Total	6	15	11	3	35	**100**

Em relação às Línguas preferidas pelos Apinayé das comunidades pesquisadas para se comunicarem durante os eventos culturais que acontecem nas aldeias, 88% dos homens da aldeia São José afirmam ser a Língua Materna, 2% o Português e 10% ambas, conforme evidenciam os dados da tabela 75. Dentre aqueles que afirmam falar na Língua Apinayé, 37% têm idade que varia dos 13 aos 18 anos, 25% dos 19 aos 39 anos, 15% 40 e mais, e 10% idade entre 8 e 12 anos. Aqueles que falam em Português que são 2% estão com idade entre 13 e 18 anos. Dos que falam ambas as Línguas, 6% têm 40 anos e mais e 4% de 19 a 39 anos. Analisando a tabela 76, percebemos que entre as mulheres da aldeia São José, 86% falam em Apinayé durante as festividades da aldeia, 4% falam em Português e 10% em ambas. Já 39% das mulheres que falam em Língua Materna têm de 13 a 18 anos, 23% tem de 19 a 39 anos, 19% de 8 a 12 anos e 5% 40 anos e mais. Das que falam em Português, 2% têm idade de 13 a 18 anos e 2% de 19 e 39 anos de idade.

No que diz respeito à aldeia Mariazinha, e de acordo com a tabela 77, 68% dos informantes do gênero masculino falam em Apinayé nas cerimônias da comunidade, 5% falam em Português e 27% em ambas. Dentre aqueles que preferem se comunicar em Apinayé, 42% têm idade entre 19 e 39 anos, 11% entre 13 e 18 anos, 10% 40 anos e mais, e 5% entre 8 e 12 anos de idade. Os que falam em Português, num total de 5%, têm de 13 a 18 anos idade. Dentre aqueles que falam em ambas as línguas, 11% estão com idade entre 13 e 18 anos, 10% entre 19 e 39 anos e 6% 40 anos e mais. Conforme a tabela 78, nas mulheres dessa aldeia, 71% falam em Apinayé em atividades culturais da comunidade, 3% falam em Português e 26% em ambas. Daquelas que falam em sua Materna, 25% estão com idade entre 19 e 39 anos, 23% entre 13 e 18 anos, 17% entre 8 e 12 anos e 6% 40 e mais. Aquelas que preferem falar em Português, num total de 3%, têm idade entre 13 e 18 anos. Das que preferem se comunicar em ambas as Línguas, 17% têm de 13 a 18 anos, 6% de 19 a 39 anos e 3% 40 anos e mais.

Quando acontecem as festas culturais os Apinayé da aldeia São José preferem fazer uso de sua Língua Materna. Já na aldeia Mariazinha existe uma tendência de alguns jovens, na faixa etária de 13 a 18 anos que estão fazendo uso de ambas as Línguas, o que, segundo a informante/professora (10), ocorre por que têm jovens não-indígenas que costumam frequentar a aldeia nestas datas festivas, sendo que muitos mantêm relações de namoro com jovens indígenas, o que contribui para uma incidência maior no uso também da Língua Portuguesa neste domínio social.

3.4.5. Preferência Linguística

Com o objetivo de apresentar a Preferência Linguística dos Apinayé com relação às línguas faladas nas aldeias, consideramos, a seguir, os seguintes aspectos:

- ✓ Língua considerada mais bonita;
- ✓ Língua que se usa quando se está bravo;
- ✓ Língua melhor para se falar, se Apinayé, Português ou ambas;
- ✓ Língua que deve ser ensinada na escola;
- ✓ Língua mais importante;

- ✓ Língua preferida para Ler;
- ✓ Língua preferida para Escrever;

A) Língua considerada mais Bonita

TABELA 79
Língua mais Bonita
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	3	15	4	5	27	**55**
Português	1	1	4	2	8	**16**
Ambas	1	3	6	4	14	**29**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 80
Língua mais Bonita
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	8	9	5	1	23	**56**
Português	-	5	1	-	6	**14**
Ambas	-	3	6	3	12	**30**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 81
Língua mais Bonita
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	2	4	1	7	**35**
Português	-	-	-	1	1	**5**
Ambas	1	4	6	1	12	**60**
Total	1	6	10	3	20	**100**

Tabela 82
Língua mais Bonita
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	2	4	8	2	16	**46**
Português	1	2	1	-	4	**12**
Ambas	3	9	2	1	15	**42**
Total	6	15	11	3	35	**100**

As tabelas de 79 a 82 apresentam a preferência linguística dos Apinayé de São José e Mariazinha em relação à Língua considerada mais bonita. Conforme a

tabela 79, na aldeia São José 55% dos informantes masculinos acham que a Língua Materna é mais bonita, 16% acham que mais bonita é a Língua Portuguesa e 29% que são ambas. Dentre os que acham a Língua Apinayé mais bonita, 31% têm idade de 13 a 18 anos, 10% 40 anos e mais, 8% de 19 a 39 anos e 6% de 8 a 12 anos de idade. Dos que acham que é a Língua Portuguesa, 8% têm idade entre 19 e 39 anos, 4% 40 anos e mais, 2% de 8 a 12 anos e 2% de 13 a 18 anos. Dos que acham que são ambas, 13% estão na faixa etária de 19 a 39 anos, 8% têm 40 anos e mais, 6% de 13 a 18 anos e 2% de 8 a 12 anos de idade. Na tabela 80 temos os dados das informantes mulheres, apresentando que 56% acham que a Língua Apinayé é mais bonita, 14% que é a Língua Portuguesa e 30% que são ambas. Dentre aquelas que elegem a Língua Materna como mais bonita, 22% têm entre 13 e 18 anos der idade, 20% entre 8 e 12 anos, 12% entre 19 e 39 anos e 2% 40 anos e mais. Para 12 % das mulheres com idade entre 13 e 18 anos a Língua mais bonita é a Portuguesa, sendo que 8% com idade entre 8 e 13 anos, e 8% com 40 anos e mais, também acham que a Língua Materna é mais bonita.

Conforme a tabela 81, 35% dos informantes masculinos da aldeia Mariazinha, acham que a Língua mais bonita é a Materna, 5% que é a Portuguesa e 60% que são ambas. Dentre os homens que acham que a Língua Materna é a mais bonita, 20% têm entre 19 e 39 anos, 10% entre 13 e 18 anos e 5% 40 anos e mais. Daqueles que acham que são ambas, 30% têm idade entre 19 e 39 anos, 25% entre 13 e 18 anos e 5% entre 8 e 12 anos. Já de acordo com a tabela 82, 46% das mulheres de Mariazinha acham que a Língua Materna é a mais bonita, 12% que é a Língua Portuguesa e 42% que são ambas. Em relação às mulheres que acham sua Língua Nativa mais bonita, a tabela 82 informa que 23% estão na faixa etária de 19 a 39 anos, 11% entre 13 e 18 anos, 6% entre 8 e 12 anos e 6% 40 anos e mais. Quanto àquelas que acham a Língua Portuguesa mais bonita, 6% têm de 13 a 18 anos, 3% de 8 a 12 anos e 3% de 19 a 39 anos. Das que acham que ambas são bonitas, 25% estão com idade entre 13 e 18 anos, 9% entre 8 e 12 anos, 5% entre 19 e 39 anos e 3% 40 anos e mais.

Os dados apresentados constatam que os Apinayé das aldeias São José e Mariazinha acham que a Língua Portuguesa ou ambas são bonitas. O destaque está no fato de que na Mariazinha apenas 35% dos informantes masculinos acham a Língua Materna é mais bonita e 65% que são a Língua Portuguesa e ambas. Na São José os índices são de 55% de homens que também vêem o Português e ambas

como Línguas mais bonitas. Ao escolherem uma Língua diferente da Materna como mais bonita, os Apinayé das comunidades pesquisadas sinalizam para uma questão bastante significativa, uma vez que os jovens na faixa etária de 13 aos 18 anos e de 19 a 39 anos são a grande maioria dos que afirmam considerar ambas as Línguas bonitas. Essa preferência dos jovens aponta para uma possível situação de enfraquecimento ou mesmo perda linguística em relação à Língua Materna. Uma questão a ser considerada diz respeito ao sentimento de pertença que as sociedades indígenas, por serem minoritárias, apresentam em relação à Língua da sociedade majoritária, e os motivos são vários, indo desde a possibilidade de conseguir um emprego bem como a aceitação por parte dos não-indígenas.

B) Língua usada quando estão Bravos

TABELA 83
Língua usada quando estão Bravos
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	4	17	11	6	38	**78**
Português	1	2	-	1	4	**8**
Ambas	-	-	3	4	7	**14**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 84
Língua usada quando estão Bravos
Aldeia São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	8	15	10	4	38	**90**
Português	-	1	-	-	1	**2**
Ambas	-	1	2	-	3	**8**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 85
Língua usada quando estão Bravos
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	1	2	5	2	10	**50**
Português	-	1	-	-	1	**5**
Ambas	-	3	5	1	9	**45**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 86
Língua usada quando estão Bravos
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	5	7	9	2	23	**66**
Português	-	2	-	-	2	**6**
Ambas	1	6	2	1	10	**28**
Total	6	15	11	3	35	**100**

Segundo os dados apresentados na tabela 83, na aldeia São José 78% dos homens, quando estão bravos, usam a Língua Materna para se expressarem, 8% a Língua Portuguesa e 14% ambas. Dentre aqueles que usam a Língua Apinayé, 35% têm entre 13 e 18 anos, 23% entre 19 e 39 anos, 12% 40 anos e mais e 8% entre 8 e 12 anos de idade. Dentre os que usam a Língua Portuguesa, 4% têm entre 13 e 18 anos, 2% entre 8 e 12 anos e 2% 40 anos e mais. Já daqueles que usam ambas, 8% têm 40 anos e mais e 6% idade entre 19 e 39 anos. Em relação às mulheres da aldeia São José, conforme a tabela 84, 90% usam a Língua Materna quando estão bravos, 2% a Língua Portuguesa e 8% ambas. No que tange àquelas que se usam a Língua Apinayé, 37% têm idade entre 13 e 18 anos, 23% entre 19 e 39 anos, 20% entre 8 e 12 anos e 10% 40 anos e mais. Já as que preferem se expressar em Português nos momentos de raiva, num total de 6%, têm idade entre 13 e 18 anos. Daquelas que usam ambas, que são 6%, têm entre 19 e 39 anos e 2% entre 13 e 18 anos de idade.

Já a tabela 85 constata que na aldeia Mariazinha 50% dos homens usam a Língua Materna para expressar raiva, 5% preferem a Língua Portuguesa e 45% ambas. Dentre os que usam a Língua Apinayé, 25% têm idade entre 19 e 39 anos, 10% entre 13 e 18 anos, 10% 40 anos e mais e 5% de 8 a 12 anos. Em relação àqueles que usam ambas, 25% estão na faixa etária de 19 a 39 anos, 10% de 13 a 18 anos, 10% 40 anos e mais, e 5% de 8 a 12 anos de idade. Os 5% que afirmam usar a Língua Portuguesa nos momentos de raiva têm idade que varia de 13 aos 18 anos. De acordo com a tabela 86, dentre as mulheres de Mariazinha, 66% usam a Língua Apinayé quando estão bravas, 6% a Língua Portuguesa e 28% ambas. Das que afirmam se expressar em Apinayé, 26% têm de 19 a 39 anos, 20% de 13 aos 18, 14% dos 8 aos 12 e 6% 40 anos e mais. Já os 6% das mulheres que preferem demonstrar braveza em Português estão na faixa etária de 13 a 18 anos. Dentre as

que usam ambas, 16% têm de 13 a 18 anos, 6% de 19 a 39 anos, 3% de 8 a 12 e 3% 40 anos e mais.

Como podemos perceber os Apinayé das comunidades pesquisadas, quando estão bravos, fazem uso da Língua Materna para se expressar. Contudo, na comunidade Mariazinha 50% dos informantes do gênero masculino e 34% feminino expressam sua raiva nas duas Línguas. Isso ratifica o que vimos afirmando, ou seja, que a expressiva incidência de famílias constituídas por indígenas e não-indígenas leva os Apinayé a uma convivência maior com a Língua Portuguesa, e este é um fator determinante para essa ocorrência. Quanto aos aspectos que contribuem para que pessoas Bilíngues ajam desta forma, Grosjean (1999:8) afirma que ainda são poucos os conhecimentos sobre a língua utilizada pelos bilíngues em suas atividades mentais, ou como eles reagem quando estão sob estresse, ou em uma situação de pressão emocional. Contudo, o autor entende que especialmente quando estão cansados, irritados ou animados, Bilíngues, muitas vezes, voltam à sua Língua Materna, e que isso pode aocorrer devido a possíveis interferências insatisfatórias da segunda língua, pois ao utilizá-la, poderão ocorrer problemas em encontrar as palavras apropriadas e mudanças não-intencionais.

C) Língua melhor para Falar

TABELA 87
Língua melhor para Falar
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	4	11	3	-	18	**37**
Português	1	1	-	-	2	**4**
Ambas	-	7	11	11	29	**69**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 88
Língua melhor para Falar
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	7	8	4	2	21	**53**
Português	1	1	1	-	3	**6**
Ambas	-	8	7	2	17	**41**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 89
Língua melhor para Falar Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	1	1	1	3	**15**
Português	-	1	3	1	5	**25**
Ambas	1	4	6	1	12	**60**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 90
Língua melhor para Falar Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	3	4	5	1	13	**37**
Português	1	4	2	-	7	**20**
Ambas	2	7	4	2	15	**43**
Total	6	15	11	3	35	**100**

As tabelas de 87 a 90 apresentam a preferência linguística dos Apinayé em relação à Língua melhor para ser falada. Conforme a tabela 87, 37% dos homens da aldeia São José acham que é a Língua Materna, 4% que é a Língua Portuguesa e 59% que são ambas. Dentre os que acham ser a Língua Apinayé, 23% têm idade entre 13 e 18 anos, 8% entre 8 e 12 e 6% 40 anos e mais. Daqueles que acham que a Língua Portuguesa é melhor para ser falada, 2% têm idade de 8 a 12 anos e 2% de 13 a 18 anos. Já aqueles que acham ambas, 23% têm idade entre 19 e 39 anos, 23% 40 anos e mais e 13% entre 13 e 18 anos. Já a tabela 88 apresenta a preferência das mulheres dessa aldeia apresentando os seguintes dados: 53% acham que é a Língua Apinayé é melhor para ser falada e 41% que são ambas. Dentre as acham a Língua Materna, 2% estão na faixa etária de 13 a 18 anos, 17% de 8 a 12 anos, 10% de 19 a 39 anos e 6% 40 anos e mais. Daquelas que acham que é a Língua Portuguesa, 2% têm de 8 a 12 anos, 2% de 13 a 18 anos e 2% de 19 a 39 anos. Dentre as que acham que é melhor falar ambas, 2% têm de 13 a 18 anos, 15% de 19 a 39 e 6% 40 anos e mais.

Conforme a tabela 89, na Mariazinha 15% dos homens acham que a Língua Materna é melhor para falar, 25% que é a Língua Portuguesa e 50% que são ambas. No caso daqueles que acham a Língua Apinayé, 5% estão com idade entre 13 e 18 anos, 5% entre 19 e 39 e 5% com 40 anos e mais. Já aqueles que acham que a

Língua Portuguesa é melhor de falar, 15% têm entre 19 e 39 anos, 5% entre 13 e 18 anos e 5% 40 anos e mais. Dos que acham que são ambas 30% têm de 19 a 39 anos, 20% de 13 a 18 e 5% de 8 a 12 anos de idade. Analisando a tabela 90, percebemos que 37% das informantes mulheres da aldeia Mariazinha acham que a Língua Materna é melhor para falar, 20% acham que é a Língua Portuguesa e 43% que são ambas. Das que acham que a Língua Apinayé é melhor para ser falada, 14% têm idade de 19 a 39 anos, 11% de 13 aos 18, 9% dos 8 aos 12 e 3% 40 anos e mais. Daquelas que acham que a Língua Portuguesa é melhor para falar, 11% têm de 13 a 18 anos, 6% de 19 aos 39 e 3% de 8 aos 12 anos. Das que acham que são ambas, 2% têm idade de 13 a 18 anos, 11% de 19 aos 39 e 6% 40 anos e mais.

No tocante à preferência dos Apinayé de são José e Mariazinha sobre a Língua melhor para falar, constatamos é muito significativo o números de informantes que afirmam ser a Língua Portuguesa ou ambas. Na aldeia São José 73% dos homens e 47% das mulheres, e na Mariazinha 85% dos homens e 63% das mulheres afirmam que é melhor falar a Língua Portuguesa ou ambas. Também neste caso os fatores são os mesmos apontados anteriormente, isto é, a incidência de casamentos mistos, a religião não-indígena, as agências de contato, as relações comerciais de compra e venda de produtos e os profissionais da educação e saúde, são fatores preponderantes para que persista tal situação.

D) Língua que deve ser ensinada na Escola

TABELA 91
Língua preferida para ser ensinada na Escola
São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	4	6	3	1	14	**28**
Português	1	3	-	-	4	**8**
Ambas	-	10	11	10	31	**64**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 92
Língua preferida para ser ensinada na Escola
São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	7	7	4	1	19	**46**
Português	-	2	-	-	2	**5**
Ambas	1	8	8	3	20	**49**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 93
Língua preferida para ser ensinada na Escola Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	-	-	1	1	**5**
Português	-	-	-	-	-	**-**
Ambas	1	6	10	2	19	**95**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 94
Língua preferida para ser ensinada na Escola Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	-	1	-	1	**3**
Português	1	1	-	-	2	**6**
Ambas	5	14	10	3	32	**91**
Total	6	15	11	3	35	**100**

A tabela 91 informa que na aldeia São José 28% dos homens acham que a Língua que deve ser ensinada na escola é a Materna, 8% que é a Língua Portuguesa e 64% que são ambas. Daqueles que acham que é a Língua Apinayé, 12% têm idade de 13 aos 18 anos, 8% dos 8 aos 12, 6% dos 19 aos 39 anos e 2% 40 anos e mais. Dentre os que acham que é a Língua Portuguesa, 6% têm entre 13 e 18 anos e 2% entre 8 e 12 anos. Dos que acham que ambas devem ser ensinadas na escola, 24% estão na faixa etária dos 19 aos 39 anos, 20% dos 13 aos 18 anos e 20% com 40 anos e mais. Das mulheres da aldeia São José, conforme a tabela 92, 46% acham que deve ser ensinada a Língua Apinayé, 5% que deve ser a Língua Portuguesa e 49% que são ambas. Dentre as que acham que ambas as línguas devem ser ensinadas na escola, 20% têm entre 13 e 18 anos, 20% dos 19 aos 29 anos, 7% 40 anos e mais e 2% dos 8 aos 12 anos de idade.

Na aldeia Mariazinha, segundo dados da tabela 93, 5% os homens com idade entre 8 e 12 anos acham que a Língua Apinayé deve ser ensinada na escola e 95% acham que deve ser ensinada ambas. Dentre os que acham que ambas devem ser ensinadas, 50% estão na faixa etária de 19 aos 39 anos, 30% dos 13 aos 18 anos, 10% têm 40 anos e mais e 5% dos 8 aos 12 anos de idade. Já de acordo com a tabela 94, dentre as mulheres da aldeia Mariazinha, 91% afirmam que as duas línguas devem ser ensinadas na escola, sendo que destas 40% têm idade entre 13 e

18 anos, 28% entre 19 e 39 anos, 14% entre 8 e 12 anos e 9% 40 e mais. Já os 3% que acham que se deve ensinar a Língua Apinayé na escola têm idade entre 19 a 39 anos. Daquelas que acham que é a Língua Portuguesa 3%, têm idade dos 13 aos 18 anos e 3% têm idade entre 8 e 12 anos.

De acordo com os resultados descritos, podemos afirmar que as duas Línguas são preferidas pelos Indígenas Apinayé para serem ensinadas na escola, tanto na São José quanto na Mariazinha. No entanto esse povo sabe que ambas as Línguas são importantes. A Língua Materna, na escola, representa o fortalecimento da cultura Apinayé e de sua identidade linguística. Já a preferência pela Língua Portuguesa está relacionada com as expectativas econômicas e a necessidade de se sentirem aceitos pela sociedade envolvente.

E) Língua considerada mais Importante

TABELA 95
Língua mais Importante
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	3	9	5	2	19	**39**
Português	1	6	3	-	10	**20**
Ambas	1	4	6	9	20	**41**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 96
Língua mais Importante
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	8	8	6	2	24	**58**
Português	-	3	1	-	4	**9**
Ambas	-	6	5	2	13	**33**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 97
Língua mais Importante
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	2	4	1	7	**35**
Português	-	2	2	1	5	**25**
Ambas	1	2	4	1	8	**40**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 98
Língua mais Importante
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	5	8	1	14	**40**
Português	2	4	2	-	8	**23**
Ambas	4	6	1	2	13	**37**
Total	6	15	11	3	35	**100**

Quanto à Língua que os Apinayé acham mais importante, a tabela 95 informa que na aldeia São José 39% dos informantes do gênero masculino acham que é a Língua Materna, 20% que é a Língua Portuguesa e 41% que são ambas. Dentre os que acham que é a Língua Apinayé, 19% têm de 13 a 18 anos, 10% de 19 a 39, 6% de 8 a 12 e 4% 40 anos e mais. Daqueles que afirmam ser a Língua Portuguesa, 18% têm de 13 e 18 anos, 6% de 19 a 39 e 2% de 8 a 12 anos. Já os que acham que ambas são importantes, 19% estão na faixa etária dos 40 anos e mais, 12% entre 19 e 39 anos, 8% entre 13 e 18 anos e 2% dos 8 aos 12 anos de idade. Dentre as mulheres da aldeia São José, segundo a tabela 96, 58% acham que é a Língua Materna, 9% que é a Língua Portuguesa e 33% que são ambas. Daquelas que consideram a Língua Apinayé mais importante, 19% têm idade variando dos 8 aos 12 anos, 19% dos 13 aos 18 anos, 15% dos 19 aos 39 e 5% 40 anos e mais. Das que acham que a Língua Portuguesa é mais importante, 7% têm de 13 a 18 anos e 2% de 19 a 39 anos. Das que acham que ambas são importantes, 16% têm de 13 a 18 anos de idade, 12% de 19 aos 39 anos e 5% 40 anos e mais.

Em Mariazinha, conforme tabela 97, 35% dos homens acham que a Língua Apinayé é mais importante, 25% acham que é a Língua Portuguesa e 40% que são ambas. Dos que acham que é a Língua Materna, 20% estão com idade que varia dos 19 aos 39 anos,10% de 13 aos 18 anos e 5% têm 40 anos e mais. Dentre aqueles que acham que é a Língua Portuguesa, 10% têm de 13 a 18 anos de idade, 10% de 19 a 39 anos e 5% 40 anos e mais. Dos que acham que são ambas, 20% estão entre 19 e 39 anos de idade, 10% entre 13 e 18 anos, 5% entre 8 e 12 anos e 5% 40 anos e mais. Em relação às mulheres, a tabela 98 informa que 40% acham que é a Língua Materna é mas importante, 23% que é a Língua Portuguesa e 37% que ambas são importantes. Dentre as que acham que é a Língua Apinayé, 23% têm idade de 19 a 39 anos, 14% de 13 aos 18 e 3% 40 anos e mais. Das que acham que é a Língua Portuguesa, 11% estão com idade entre 13 e 18 anos, 6% entre 8 e

12 anos e 8% entre 1 e 39 anos. As que acham que ambas são importantes, 17% têm idade entre 13 e 18 anos, 11% entre 8 e 12 anos, 6% 40 anos e mais e 3% idade entre 19 e 39 anos.

Os dados descritos apontam que na aldeia São José 61% dos homens e 42% das mulheres, e na aldeia Mariazinha 65% dos homens e 60% das mulheres acham que a Língua Portuguesa ou ambas são importantes. Este fator vem preocupado os a comunidade e os Professores Indígenas Apinayé, visto que a educação escolar tem se apresentado mesmo com fator de contribuição para quer isso ocorra. Com isso, os Professores Apinayé junto com suas comunidades, vêm tomando atitudes políticas e pedagógicas positivas que possam contribuir para o fortalecimento da Língua Materna, como a organização de um livro de Alfabetização em Apinayé que está vinculado a esta nossa dissertação, como forma de contribuir para que as crianças adquiram a Língua Apinayé na escola, nas modalidades oral e escrita, antes da Língua Portuguesa.

F) Língua preferida para Ler

TABELA 99
Língua preferida para Ler
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	4	6	3	-	13	**26**
Português	-	6	3	-	9	**18**
Ambas	1	7	8	5	21	**44**
Nenhuma	-	0	0	6	6	**12**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 100
Língua preferida para Ler
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	8	5	5	-	18	**44**
Português	-	6	1	-	7	**17**
Ambas	-	6	4	1	11	**28**
Nenhuma	-	-	2	3	5	**12**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 101
Língua preferida para Ler
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	-	2	1	3	**15**
Português	-	2	1	1	4	**20**
Ambas	1	4	7	1	13	**65**
Nenhuma	-	-	-	-	-	**-**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 102
Língua preferida para Ler
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				**Total**	**%**
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	2	3	2	1	8	**24**
Português	2	6	4	-	12	**34**
Ambas	2	6	3	1	12	**34**
Nenhuma	-	-	2	1	3	**9**
Total	6	15	11	3	35	**100**

As tabelas de 99 a 102 apresentam a preferência linguística dos Indígenas Apinayé das aldeias São José e Mariazinha no tocante à Língua preferida para ler. De acordo com dados da tabela 99, dentre os informantes masculinos da aldeia São José, 26% preferem ler na Língua Materna, 18% na Língua Portuguesa, 44% em ambas e 12% em nenhuma das duas. Dentre aqueles que preferem ler em Apinayé, 12% têm de 13 a 18 anos, 8% de 8 a 12 anos e 6% de 19 a 39 anos de idade. Dos que preferem ler em Português, 12% está na faixa dos 13 aos 18 anos e 6% dos 19 aos 39 anos de idade. Aqueles que preferem ambas, 17% têm de 19 aos 39 anos, 15% entre 13 e 18 anos, 10% 40 anos e mais e 2% entre 8 e 12 anos. Os 12% que afirmam não ler em nenhuma das duas línguas têm 40 anos e mais. Já de acordo com a tabela 100, entre as mulheres 44% preferem ler em Apinayé, 17% em Português, 27% em ambas e 12% em nenhuma das duas. Dentre as que preferem ler na Língua Materna, 20% têm idade entre 8 e 12 anos, 12% entre 13 e 18 anos e 12% entre 19 e 39 anos. Das que preferem uma leitura em Português, 15% têm de 13 a 18 anos10% de 19 a 39 anos e 2% 40 anos e mais. Dentre as que afirmam não ler em nenhuma das duas, 7% têm 40 anos e mais e 5% de 18 e 39 anos de idade.

Na aldeia Mariazinha, segundo os dados da tabela 101, 15% dos homens afirmam que preferem ler na Língua Materna, 20% em Português e 65% em ambas.

Dos que preferem ler em Apinayé, 10% têm de 19 a 39 anos de idade e 5% 40 anos ou mais. Dentre aqueles que preferem ler em Português, 10% têm idade de 13 a 18 anos, 5% de 19 a 39 anos e 5% 40 anos e mais. Dos que preferem ler em ambas, 35% têm de 19 a 39 anos, 20% de 13 a 18, 5% de 8 a 12 anos e 5% 40 anos e mais. Em se tratando das mulheres, conforme a tabela 102, 24% das informantes afirmam que preferem ler em Apinayé, 34% em Português, 33% em ambas e 9% em nenhuma das duas línguas. Dentre as que preferem ler em Apinayé, 9% têm de 13 a 18 anos de idade, 6% de 19 a 39 anos, 6% de 8 a 12 anos e 3% 40 anos ou mais. Das que preferem ler em Português, 17% têm de 13 a 18 anos, 11% de 19 a 39 anos e 6% de 8 a 12 anos de idade. Das que preferem ler em ambas, 17% têm de13 aos 18 anos, 7% de 19 a 39 anos, 6% de 8 a 12 anos e 3% 40 anos e mais. As que não lêem em nenhuma, 6% têm idade entre 19 e 39 anos e 3% 40 anos e mais.

Os dados descritos são incisivos. Nas aldeias pesquisadas o número de informantes, de ambos os gêneros, e principalmente nas faixas etárias de 8 aos 39 anos de idade, preferem ler em Português ou em ambas as Línguas. Mais uma vez se constata que a situação da comunidade Mariazinha chama a atenção. Isso porque entre os homens dessa aldeia identificamos que 85% preferem ou a Língua Portuguesa ou ambas para atividades de leitura, e que entre as mulheres o índice é de 68%. Em relação ao alto índice de indígenas que preferem ler em Português, acreditamos que tal ocorrência seja explicada em função de a escola, a partir do 6º anos do Ensino Fundamental ter professores não-indígenas que interagem com a comunidade e os estudantes só em Português, e também porque o material didático está escrito nessa Língua.

G) Língua preferida para Escrever

TABELA 103
Língua preferida para Escrever
São José

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	3	11	7	1	22	**45**
Português	-	6	-	-	6	**12**
Ambas	2	2	7	4	15	**31**
Nenhuma	-	-	-	6	6	**12**
Total	5	19	14	11	49	**100**

TABELA 104
Língua preferida para Escrever
São José

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	7	8	6	-	21	**52**
Português	1	4	-	-	5	**32**
Ambas	-	5	4	1	10	**24**
Nenhuma	-	-	2	3	5	**12**
Total	8	17	12	4	41	**100**

TABELA 105
Língua preferida para Escrever
Mariazinha

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	-	-	3	1	4	**20**
Português	-	1	1	1	3	**15**
Ambas	1	5	6	1	3	**65**
Nenhuma	-	-	-	-	-	**-**
Total	1	6	10	3	20	**100**

TABELA 106
Língua preferida para Escrever
Mariazinha

Gênero Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	3	3	3	1	10	**29**
Português	1	5	3	-	9	**26**
Ambas	2	7	3	1	13	**37**
Nenhuma	-	-	2	1	3	**8**
Total	6	15	11	3	35	**100**

A preferência dos Apinayé das comunidades pesquisadas acerca da Língua usada para escrever está apresentada nas tabelas de 103 a 106. De acordo com a tabela 103, na aldeia São José 45% dos homens preferem escrever em Apinayé, 12% em Português, 31% em ambas e 12% em nenhuma das duas Línguas. Para os que afirmam preferência de escrever em Apinayé, 23% têm idade entre 13 e 18 anos, 14% entre 19 e 39 anos, 6% entre 8 e 12 anos e 2% 40 anos e mais. Daqueles que preferem escrever em ambas, 14% estão na faixa etária dos 19 aos 39 anos de idade, 9% 40 anos e mais, 4% entre 8 e 12 anos e 4% entre 13 e 18 anos. Os 12% que afirmam não escrever em nenhuma das duas Línguas têm 40 anos e mais. Segundo os dados da tabela 104, 52% das informantes do gênero feminino preferem escrever em Apinayé, 12% em Português, 25% em ambas e 12%

em nenhuma das duas. Das que preferem escrever em Apinayé, 20% têm idade entre 13 e 18 anos, 17% entre 8 e 12 anos e 15% entre 19 e 39 anos. Das que preferem escrever na Língua Portuguesa, 10% têm de 13 a 18 anos e 2% de 8 a 12 anos de idade. Dentre as que preferem escrever em ambas, 12% têm de 13 e 18 anos, 10% de 19 a 39 anos e 2% 40 anos e mais. Das que não escrevem nem escrevem nem em Apinayé nem em Português, 7% têm 40 anos ou mais e 5% de 19 a 39 anos de idade.

A tabela 105 aponta a preferência dos Apinayé do gênero masculino da aldeia Mariazinha em relação à Língua preferida para escrever, informando que 20% preferem escrever em Apinayé, 15% em Português e 65 em ambas. Dos que escrevem em Apinayé, 15% têm de 19 a 39 anos de idade e 5% 40 anos e mais. Já aqueles que preferem escrever em Português, 5% têm de 13 a 18 anos, 5% de 19 a 39 anos e 5% 40 anos e mais. Dentre aqueles que escrevem em ambas, 30% têm de 19 a 39 anos, 25% de 13 a 18 anos e 5% 40 anos e mais. Os dados da tabela 106 informam que entre as mulheres da aldeia Mariazinha, 29% preferem escrever em Apinayé, 26% em Português, 37% em ambas e 8% em nenhuma das duas. Dentre as que escrevem em Apinayé, 9% têm de 8 a 12 anos, 9% de 13 a 18 anos, 9% de 19 a 39 anos e 2% 40 anos e mais. Das que preferem escrever em Português, 14% têm de 13 a 18 aos, 9% de 19 a 39 anos e 3% de 8 a 12 anos de idade. Daquelas que escrevem em ambas, 20% têm de 13 a 18 anos, 9% de 19 a 39 anos, 8% de 8 a 12 anos e 2% 40 anos e mais. Dentre as que não escrevem em nenhuma das duas Línguas, 6% têm de 19 a 39 anos de idade e 2% 40 anos e mais.

Como podemos constatar, os Apinayé preferem realizar as atividades de leitura e escrita nas línguas Materna e Portuguesa. Possivelmente devido ao fato de que a escrita é uma atividade diretamente relacionada com a escola, esteja a explicação para a preferência dos Apinayé pela Língua Portuguesa ou por ambas, no momento de escrever. Portanto, a escola, ao invés de tomar atitudes positivas em relação à Educação Escolar Bilíngue e Intercultural em todos os níveis da escolarização, vem fortalecendo uma prática pedagógica em que os Apinayé estão escolhendo a Língua Portuguesa para suas práticas de leitura e escrita. Isto pode ser constatado nos livros que se encontram na escola. A grande maioria traz conhecimento específico da sociedade não-indígena e, portanto, não reflete os aspectos sociolinguísticos, sociohistóricos e socioculturais do povo Apinayé.

3.5. USOS E FUNÇÕES DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NAS COMUNIDADES APINAYÉ DE SÃO JOSÉ E MARIAZINHA

No que diz respeito à situação de uso das Línguas escrita e oral na sociedade Apinayé, percebemos algumas diferenças. Através da oralidade esses povos se comunicam sempre na Língua Materna, mas como já afirmamos, na aldeia Mariazinha têm pessoas que usam ambas, Apinayé e Português. A língua Portuguesa é usada nas relações com os não-indígenas que se dá de forma mais sistemática nos domínios sociais trabalho e educação e também nas relações comerciais. Na escrita, as duas Línguas são utilizadas. Os atos de escrita em Português são quase sempre feitos com a finalidade de atender solicitações da sociedade majoritária, principalmente através da educação escolar e das relações de trabalho, fato observado pela atitude dos professores Apinayé que precisam redigir os documentos para seus superiores não-indígenas em Português, para reivindicações de ordem Jurídica, ao mesmo tempo em que recebem documentos escritos nessa Língua. Contudo, nas escolas, vêem-se muitos cartazes escritos na Língua Apinayé, indicando salas de aula, banheiro, coordenação, diretoria, cantina, etc. Já a leitura em Português é um dos meios de interação com a sociedade majoritária, nos mais diferentes contextos, tais como: Farmácia, Supermercado, Hospital, Bancos entre outros. Nota-se que a Língua Apinayé escrita é mais empregada no domínio escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que os alunos preferem escrever nas duas línguas, demonstrando habilidade na escrita, tanto em sua Língua Materna quanto em Português.

De modo geral, os atos de escrita entre os Apinayé estão mais relacionados com a sociedade majoritária e se dão em Português, seja para reivindicar benefícios, direitos e na reivindicação dos interesses do grupo, ou simplesmente para manter contatos com pessoas não-indígenas no trabalho. Com relação à leitura, os Apinayé também preferem ler nas duas Línguas. Percebe-se que apesar de serem escassos os exemplares de material escrito em Apinayé, os indígenas expressam a preferência por uma leitura em sua Língua Materna, sempre sinalizando para a importância de se produzir material escolar em Apinayé. Pudemos constatar que nesta Língua há apenas alguns livros didáticos e de apoio pedagógico e também a

Bíblia. Mas o fato de quase não terem opção quando querem ler em sua Língua Nativa, não é motivo para que esses povos não prefiram ler em Apinayé.

Não obstante, esses povos dão importância à escola e a vêem como um local importante onde se pode aprender a ler, principalmente porque o material que precisam ler, em locais como o Posto de Saúde, por exemplo, nomes e bulas de remédio, estão em Português. Nesse sentido, trazemos a fala de uma funcionária Indígena do Posto de Saúde da aldeia Mariazinha que diz o seguinte:

> [...] Aqui no posto tudo está escrito em Português. Aí tá a importância de a escola ensinar a ler e escrever em Português. Quando a gente estuda o Português é muito importante. O estudo na Língua[18] também é importante. Mas falar na língua a gente já sabe. Agora precisa aprender Português. Ler e escrever em Português é muito importante. Prá quase tudo o índio precisa do Português...pra ir no posto levar criança doente, pra comprar comida, remédio, roupa e também pra trabalhar precisa falar Português. A Língua nós já sabe. Mas só sabe falar. Precisa aprender a ler e escrever também na Língua. Eu sei ler e escrever na Língua, mas sei mais em Português. É que não tem livro na Língua. Mas escrever na Língua é preciso aprender. E sabendo escrever na Língua pode ser que faça livro na Língua. Não sei por que só tem livro em Português e não tem livro na Língua. Eu queria ter um livro pra ler na Língua (ENTREVISTADO 8, ALDEIA MARIAZINHA).

A fala dessa informante nos leva à constatação de que a situação de contato dos Apinayé com a sociedade majoritária impõe aos Indígenas a obrigação de não apenas falar a Língua Portuguesa, mas também de ler e escrever em Português. Sendo assim, a escola se apresenta como um espaço importante que oportuniza à comunidade contato sistematizado com uma segunda Língua que tem importância para ela. Alem disso, é nesse espaço que elementos das duas culturas são colocados lado a lado, promovendo a Interculturalidade, razão de ser de uma escola nos domínios sociais indígenas (MAHER, 2006).

Em relação ao material de leitura nas comunidades pesquisadas, encontramos nos seguintes domínios sociais:

a) Em Casa

O material impresso encontrado neste importante domínio social está escrito em Língua Portuguesa e vem da sociedade majoritária. A exceção são as casas de professores que têm alguns livros didáticos e pedagógicos (Bilíngues em Apinayé/Português), e a Bíblia. Entre outros encontramos:

[18] É importante salientar que sempre que os Indígenas se referem à sua Língua Materna, falam apenas “a Língua, na Língua, ex: aprender a escrever na Língua; aprender a ler na Língua”, quando se referem à Língua Apinayé.

- ✓ Revistas sobre celebridades;
- ✓ Revistas sobre futebol;
- ✓ Sacolas com nomes de supermercados;
- ✓ Gibis da turma da Mônica;
- ✓ Livros de Educação Infantil;
- ✓ Livros didáticos dos estudantes de todos os Anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Livros dos três anos do Segundo Grau;
- ✓ Embalagens e bulas de remédio;
- ✓ Material de propaganda eleitoral.
- ✓ Revistas com lições da Bíblia.

No domínio social Família, o ato de escrever praticamente só ocorre em função das atividades escolares. Observamos que em todas as casas sempre há pelo menos uma pessoa matriculada na escola, e a escrita é uma função bastante utilizada nas tarefas encaminhadas para fazer em casa. Nas residências onde têm professores que lecionam, encontra-se sempre um bom acervo de material didático voltado para práticas pedagógicas, principalmente sobre alfabetização, escritos em Português. Fora esses, só os livros de apoio pedagógico, os quais serão descritos com detalhes no próximo capítulo. Acrescente-se que esses professores são Bilíngues, ou seja, falam e escrevem em Apinayé e em Português.

b) No Trabalho

No ambiente de trabalho predomina o material escrito em Português, divulgado no Posto de Saúde e na escola. No posto de saúde o material escrito refere-se basicamente a:

- ✓ Cartazes de saúde bucal;
- ✓ Embalagens e bulas de remédio;
- ✓ Cartazes sobre dengue;
- ✓ Cartazes sobre DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis.
- ✓ Cartazes de vacinação contra febre amarela, gripe e sarampo.

Neste espaço, o agente de enfermagem (não-indígena) tem um auxiliar indígena, e dessa forma usa a escrita em Português e em Apinayé para anotar os nomes das pessoas que vêm ao Posto (cada pessoa da aldeia tem dois nomes, um em Português e outro na Língua Materna), e só Português para anotar os

medicamentos existentes na enfermaria bem como os que estão em falta. Também exercitam a leitura com as caixas e bulas de remédio.

c) Na Escola

O material escrito em Língua Apinayé encontrado na escola resume- se aos livros didáticos e de apoio pedagógico e às indicações sobre salas de aula, banheiros, coordenação, cantina, escritos nas paredes acima da porta de entrada de cada um desses ambientes. Quanto ao material didático e pedagógico, encontram-se algumas cartilhas de alfabetização ainda da época em que a missionária Patrícia Ham os confeccionou nos anos 1960, com textos muito limitados e descontextualizados da realidade das crianças Apinayé de hoje. Há também os livros produzidos pela UFT/FUNAI abordando as áreas da alfabetização, história, geografia, matemática, ciências, medicina tradicional, receitas, narrativas e músicas tradicionais, escritos em Apinayé e Português, usados pelos professores dos os anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais são analisados no capítulo IV desta dissertação.

Com relação ao material didático utilizado nas escolas Apinayé *Mãtyk* e *Tekator*, exceto o que se usa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, todos são de autoria não-indígena, e são os mesmos utilizados nas escolas da sociedade majoritária, elaborados numa visão mecanicista de aquisição da linguagem, contrariando uma abordagem de ensino fundamentada numa concepção intercultural. Este tipo de material escolar desconsidera o contexto sociolinguístico e cultural desse povo, e encontra-se, portanto, em direção contrária às suas aspirações das comunidades que é a edificação de uma Educação Escolar Bilíngue e Intercultural.

Como pudemos constatar, os livros escritos em Língua Portuguesa não atendem aos anseios dos Indígenas porque se encontram fora do contexto sociocultural da criança (VYGOTSKI, 1982), de sua realidade linguística, do Bilinguismo presente nas aldeias, do Português falado pelos Apinayé, isto é, de um Língua Portuguesa específica, adquirida sob influência da variedade local sob a prevalência da Língua Materna (SILVA, 2001). A adoção desse material pela escola reflete, portanto, a falta de compromisso dessa importante instituição com a sociedade Apinayé, transmitindo aspectos do contexto cultural e linguístico da sociedade majoritária, uma linguagem que entra em conflito com o discurso e com

os interesses do povo Apinayé e de sua luta por um projeto educativo conduzido por eles e para eles.

Partindo das constatações a partir do estudo do material escrito e do uso da escrita e da leitura nas comunidades Apinayé das aldeias São José e Mariazinha, apresentamos, a seguir, as funções da linguagem (oral e escrita) encontradas nas comunidades estudadas. Para tanto, fazemos uso das teorias de Brice-Hearth (1984) e Halliday (1969) *apud* Silva (2001), percebendo as seguintes funções:

- ✓ **Função instrumental:** Leitura de caráter informativo visando a satisfazer as necessidades práticas do cotidiano, tais como, preço de mercadorias, cuidados com a saúde, contas de luz, mapas, bulas de remédios;
- ✓ **Sócio-interacional**: Os indígenas Apinayé escrevem para dar notícias pessoais, bilhetes, embora muito raramente, e para reivindicar direitos, como no caso dos impactos socioambientais da UHE de Estreito;
- ✓ **Informacional:** Ler para obter informações: (revistas, cartazes, bulas de remédio);
- ✓ **Ajuda à memória**: Escrever para controlar nomes de pacientes que estão tomando remédio, lista de remédios existentes e em falta na enfermaria do posto de saúde, e de material necessário para primeiros socorros.

Nas duas aldeias, com exceção dos nomes das pessoas que estão tomando remédio e das informações nas paredes das escolas, que estão escritos em Apinayé, essas funções foram encontradas somente em Língua Portuguesa. Em ambas as línguas, encontramos também as seguintes funções:

- ✓ **Recreativa**: Leitura de revistas e gibis, em língua portuguesa.
- ✓ **Leitura de livros**: De medicina tradicional e cantigas, em línguas Apinayé e Portuguesa, apenas como função escolar.
- ✓ **Confirmacional:** Leitura para obter apoio para as atitudes, valores ou crenças: leitura de Título de Eleitor, Carteira de Identidade, Cadastro de Pessoa Física - CPF, em Língua Portuguesa; leitura da Bíblia, em Língua Apinayé.

Partindo dessas premissas, é válida a afirmação de que, se por um lado, os Apinayé usam a sua Língua Materna em todas as interações orais, e em quantidade bem pequena a escrita em suas relações no trabalho, também usam a língua

Portuguesa nas modalidades escrita e oral, em decorrência da sua necessidade de uso, seja nas relações pessoais com os não-indígenas, no trabalho ou nas relações comerciais. Conforme já ressaltamos a oralidade faz parte da memória Apinayé, que assim com os demais indígenas brasileiras, vêm de uma tradição ágrafa. Trata-se de um povo que no seu cotidiano prefere mandar recados ou telefonar (nas duas aldeias pesquisadas têm telefones públicos, e alguns Indígenas têm telefone celular) do que necessariamente escrever.

De forma geral percebemos que os Apinayé demonstram interesse para leitura, tanto em sua Língua Materna, quanto em Português, sobre os assuntos mais variados, sendo que existe uma carência de material para leitura sobre a história desse povo, onde eles possam identificar traços culturais, étnicos e cosmológicos, em relação aos seus ancestrais. Sendo assim, acreditamos que a concretização dos anseios desse povo deve ser feita pela Escola, mediante uma Educação Escolar Participativa, Bilíngue e Intercultural, na perspectiva de valorizar e (re)vitalizar a cultura e a Língua indígenas, possibilitando a esses povos novos horizontes de interação e comunicação nas Línguas Apinayé e Portuguesa.

Nessa perspectiva, a Educação Bilíngue e Intercultural no contexto escolar Apinayé deve ter como meta o desenvolvimento do respeito pela cultura desse povo, tendo em vista a consciência do valor da preservação de sua cultura, seus ritos, seus costumes, suas formas de ser e de viver, constituindo-se, *a priori*, em instrumento de defesa diante das determinações da sociedade envolvente. Ademais, uma educação com visão crítica revela-se como primordial, desde que possibilita aos Apinayé interpretarem os discursos que a sociedade majoritária estabelece, e também a reagirem à doutrinação dissimulada (SILVA, 2001), não se deixando dominar pela ação controladora da linguagem oficial. Uma educação que leve os Apinayé a lerem o mundo antes da leitura da palavra (FREIRE, 1988); que vá muito mais além do que ensinar a identificar códigos e grafias de forma repetitiva e alienada. Finalmente, uma educação que leve os Apinayé à aquisição de uma leitura que lhes permita criticidade, autonomia e emancipação.

Com efeito, o Bilinguismo é uma realidade incorporada ao cotidiano dos Apinayé, e quanto a isso não percebemos nenhum entusiasmo ou descontentamento por parte desse povo. Segundo Grosjean (1999), indivíduos Bilíngues não demonstram fortes sentimentos sobre o seu Bilinguismo (ele é simplesmente um fato da vida) e que vêem mais vantagens do que inconvenientes

de ter de conviver com duas Línguas. Dentre as vantagens, o autor afirma que têm aqueles Bilíngues que gostam de ser capazes de se comunicar com pessoas de diferentes Línguas e culturas; outros acham que o Bilinguismo lhes dá uma perspectiva diferente sobre a vida; permite ler e escrever, e que a aprendizagem de outras Línguas dá mais oportunidades de emprego, entre outros benefícios. Quanto aos inconvenientes, Grosjean (1999) entende que estes são menos numerosos e envolvem aspectos como a mistura de Línguas involuntariamente, a necessidade de se ajustar a diferentes culturas, e a sensação de que se está perdendo uma das línguas que possui (Geralmente uma Língua minoritária).

Ainda de acordo com Grosjean (1999), é interessante comparar essas reações às atitudes e sentimentos que se têm para com o Bilinguismo. E que estes aspectos (sentimentos e atitudes) são extremamente variados, e vão desde atitudes muito positivas (por exemplo, como admirar o fato de que alguns Bilíngues podem falar e escrever em duas ou mais línguas fluentemente) às atitudes negativas (como o fato de que muitos Bilíngues possam não dominar uma das duas Línguas perfeitamente). Deve-se notar, no entanto, que a maioria das opiniões que se tem sobre Bilíngues são geralmente baseadas em considerações de ordem socioeconômica e cultural, em vez de fatores linguísticos, conclui o autor.

3.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, descrevemos e analisamos os aspectos da Situação Sociolinguística dos Apinayé das aldeias São José e Mariazinha, no que se refere ao conhecimento das Línguas Apinayé e Portuguesa, bem como o uso dessas Línguas de acordo com os domínios sociais das aldeias, suas preferências linguísticas e as funções da oralidade e da escrita nessas comunidades. A seguir, apresentamos a Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural e o Professor de Língua Materna Apinayé, destacando sua formação e práticas pedagógicas.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL

4. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo apresentamos os dados relativos à Educação Escolar Apinayé na perspectiva Bilíngue e Intercultural, com ênfase no Professor de Língua Materna. Os aspectos relativos à formação e às práticas pedagógicas dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental são discutidos e analisados considerando os estudos de Braggio (1998) e Albuquerque (2007), dentre outros. Também apresentamos e discutimos o Material Didático Bilíngue elaborado pelos professores Apinayé que servem de subsídio para a ação docente nas escolas das aldeias São José e Mariazinha.

4.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL

A década de 1990 veio consolidar os dispositivos da Constituição Federal do Brasil (1988), quando foi promulgado o Decreto Presidencial N° 26, de 4 de Fevereiro de 1991, que atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Esse Documento Legal transfere a organização da Educação Indígena aos Estados e Municípios, a qual passa a figurar nos documentos educacionais posteriores: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional LDB 9394 (1996); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (1998) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998). Tais documentos fazem alusão a uma Educação Diferenciada, Bilíngue e Intercultural para os povos indígenas brasileiros.

Conforme Maher (2006) Lopes da Silva (2001) e Grupioni (2006), a Escola Indígena tem no binômio Bilinguismo e Interculturalidade sua mais expressiva identidade. Agregada a essa “Escola Indígena”, se sobrepõe a Interculturalidade,

considerada por alguns autores, por exemplo, Lopes da Silva (2001), Maher (2006), Grupioni (2006), Albuquerque (2009), como condição primordial para que seja respeitada a especificidade da Educação Escolar Indígena, sendo os fenômenos “Bilinguismo” e “Interculturalidade” elementos constitutivos de uma educação voltada para as particularidades de cada povo. Aliás, 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 aceitação da diferença e do pluralismo.

Una educação que valorize a cultura dos grupos indígenas brasileiros é um direito assegurado pela Constituição Federal do Brasil (1988) que, em seus artigos 210 e 215 faz alusão ao uso da Língua Materna em seus currículos, simultaneamente com a Língua Portuguesa. Esses dispositivos favorecem a construção de um projeto educativo que se constitua num instrumento de valorização da cultura indígena, e não uma imposição dos costumes e saberes concebidos segundo os interesses da sociedade majoritária (ALBUQUERQUE, 2009). Nesse sentido o RCNEI (1998), no capítulo que trata dos objetivos da Educação Escolar Indígena, certifica que a educação escolar deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena e também da preparação desses povos para se relacionarem com a sociedade de fora conforme o interesse de cada comunidade. Portanto, a escola indígena deve ser um instrumento de preparo de alunos indígenas para que possam fazer cursos universitários e ter domínio sobre saberes da sociedade majoritária para transmitir seu conhecimento e atender aos anseios de cada povo.

Conforme vimos afirmando, em nossa pesquisa constatamos que os Apinayé são Bilíngues, resultado da situação do contato com a sociedade não-indígena. Esses povos, como os demais indígenas brasileiros, vêm de uma tradição ágrafa, e a Educação Escolar Bilíngue, isto é, a aquisição da leitura e da escrita em suas comunidades, na Língua Apinayé e em Português, surge em função da necessidade de se estabelecer formas de comunicação com a sociedade majoritária. Segundo Lopez & Shira (2007), essa comunicação favorece um entendimento no sentido de

que, a partir da educação escolar os indígenas tomam conhecimento de seus direitos, podendo reivindicar uma participação mais direta nas políticas educacionais que para eles são destinadas. De acordo com Grupioni (2006), as comunidades indígenas devem participar ativamente das discussões, dos objetivos e das práticas da escola instalada em seus domínios. Afinal, uma das excelências da educação indígena é o envolvimento dos mais velhos e lideranças das aldeias nos assuntos da escola, pois estes são figuras centrais na educação de suas crianças (NUNES, 2003), que se dá de forma efetiva fora da sala de aula, na comunidade e com a sociedade de seu entorno, o que favorece uma situação de Bilinguismo.

Não obstante, o Bilinguismo se caracteriza por ser um processo vinculado às práticas sociais da comunidade (GROSJEAN, 1999). Práticas essas de preservação e manutenção da Língua Indígena, na medida em que possibilita o seu desenvolvimento, contribuindo para a sua permanente afirmação e para o reconhecimento étnico diante da sociedade não-indígena (MAHER, 2005). Nesse sentido, consideramos primordial a construção de um projeto escolar que potencialize uma Educação Diferenciada, Bilíngue e Intercultural, na realidade escolar das comunidades Apinayé das aldeias São José e Mariazinha.

Não obstante, este projeto de educação deve considerar e perpassar pelo conhecimento dos conceitos de “Educação Bilíngue e Intercultural” e como esta se manifesta. E, uma vez considerado o contexto escolar Apinayé, faz-se necessário o conhecimento também de suas características culturais e linguística. Neste processo inicialmente é importante que se distinga “Bilinguismo” de “Educação Bilíngue”. Sendo assim, recorremos a Saunders (1988:8), que afirma que “Bilinguismo simplesmente significa possuir duas línguas”[19]. Para Grosjean (1999), Bilinguismo é um fenômeno que ocorre a partir de uma situação de interação entre indivíduos pertencentes a grupos sociais que falam línguas diferentes. Já Educação Bilíngue, segundo Harmers & Blanc (2000:189), pode ser definida como qualquer sistema de educação escolar no qual, em um determinado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e realizada em pelo menos duas línguas. Dessa forma, a Educação Escolar Indígena Apinayé, ministrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental é Bilíngue, desde que se efetiva na língua indígena materna (Apinayé) e numa segunda língua (Português). Neste nível da educação básica, as

[19] George Saunders. Bilingual children: From birth to teens. England: Multilingual Matters, (1988). – Tradução nossa.

escolas *Mãtyk* e *Tekator* ofertam um ensino apoiado num material didático e pedagógico produzido pelos professores indígenas, e Bilíngue em Apinayé e Português.

Como já afirmamos, o Bilinguismo na sociedade Apinayé se deu a partir da situação de contato com os não-indígenas, e a Educação Bilíngue também. Segundo Harmers & Blanc (2000), a Educação Bilíngue poderá interferir no grau e/ou o nível de Bilinguismo de uma comunidade, considerando o caráter multidimensional que o termo Bilinguismo adquire[20]. Segundo Maher (2007), existe uma relação dialética entre Bilinguismo e Educação Bilíngue. O Bilinguismo, portanto, está associado aos aspectos socioculturais e sociolinguísticos de uma comunidade. A Educação Bilíngue também. Todavia, para ocorrer uma "Educação Bilíngue", precisa-se da escola. Mas para o "Bilinguismo" não. Este se constrói no cotidiano das pessoas, impulsionado pela convivência entre os falantes de outra língua com os quais se interage (GROSJEAN, 1999), no caso dos Apinayé, os falantes da Língua Portuguesa.

Já a Educação Intercultural é um processo que se desenvolve num ambiente onde interagem diferentes culturas ou, segundo Grupioni (2002:87), "é uma educação onde se faz presente a diversidade de culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas a elas associadas". Segundo Ouellet (1991)[21] o conceito de educação intercultural designa toda a formação sistemática que visa a desenvolver melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; maior capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir racismo; maior capacidade de participar na interação social, sendo esta vista como criadora de identidades e promotora de sentido de pertença comum à humanidade[22]. No tocante à Educação Escolar Apinayé, a Interculturalidade se manifesta na prática pedagógica de seus professores de Língua Materna, favorecida por uma formação intercultural em cursos de Magistério Indígena, de pedagogia na Universidade

[20] Um aprofundamento sobre a multidimensionalidade do Bilinguismo se encontra no artigo de Maher (2005) "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: Mercado de Letras (2007), e em Flory & Souza (2009) "Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações". Disponível: http://www.pucsp.br. Acesso dia 08 de dezembro de 2010.

[21] Fernand Ouellet é Professor da Faculdade de Teologia e Filosofia da Universidade de Sherbrooke, Canadá. **http://www.entreculturas.pt.** Acesso dia 27-jul-2010**.**

[22] Tradução livre disponível **http://www.entreculturas.pt.** Acesso dia 27-jul-2010.

Federal do Tocantins (UFT) e Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Goiás (UFG).

De acordo com Ouellet (2002), a Educação Intercultural, enquanto instrumento que nos ajuda a interferir e a intervir no mundo que nos rodeia, inscreve-se numa perspectiva mais ampla, como é o caso da educação para a cidadania, onde a coesão social aparece associada à valorização da diversidade. As iniciativas que promove correspondem a cinco preocupações e/ou valores: coesão social (procura de uma pertença coletiva); aceitação da diversidade cultural; igualdade de oportunidades e equidade; participação crítica na vida democrática; preocupação ecológica[23]. Banks (1993) define-a como uma ideia, um movimento de reforma educativa e um processo, cujo objetivo é a mudança estrutural das instituições educativas de modo que os alunos de diversas etnias e grupos culturais venham a ter oportunidades iguais para alcançarem o sucesso escolar. Na medida em que a educação intercultural se constitui como um instrumento para que todos os alunos possam realizar o seu potencial, Banks também a chama de educação para a liberdade[24], aspecto defendido também por Freire (1968; 1992; 2007; 2007a).

Com efeito, a Educação Intercultural das escolas Apinayé está em consonância com Banks (1993), que afirma ser esta um conjunto de dimensões presentes no contexto educacional das comunidades que permeia a escola como um todo e a vida social no seu conjunto. Para Henriques et alli (2007), a educação Intercultural é um movimento e um processo de conscientização e de criação de novas oportunidades de inclusão que considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a escola trabalha com valores, práticas e saberes tradicionais da comunidade, visando a garantir o acesso a conhecimentos da sociedade envolvente, efetivados por atividades curriculares significativas e contextualizadas às experiências dos estudantes e suas comunidades.

Segundo Banks (1993), a Educação ou é Intercultural ou não é uma boa educação. De acordo com Henriques et alli (2007), as escolas indígenas se constituem em espaços interculturais, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato. São ambientes públicos em que situações de ensino e de aprendizagem estão relacionadas às

[23] Tradução livre disponível **http://www.entreculturas.pt.** Acesso dia 27-jul-2010.
[24] James Banks é Professor de Educação e Diretor do Centro de Educação Multicultural da Universidade de Washington, Seattl. Tradução livre disponível **http://www.entreculturas.pt.** Acesso dia 27-jul-2010.

políticas identitárias e culturais de cada povo indígena. Portanto, a educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social, e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário; e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas (HENRIQUES ET ALLI, 2007).

No tocante à Educação Intercultural voltada para os povos indígenas, o Bilinguismo é recorrente, afirma Maher (2010). Isso porque essas sociedades têm línguas próprias, e a interação com a sociedade envolvente requer competências comunicativas também na Língua Portuguesa. Não devemos esquecer, entretanto, que os aspectos culturais envolvidos estão em constante tensão, e que a alteridade assume aspecto primordial nesse contexto. Para Lopes da Silva (2001) a educação em contextos interculturais indígenas é pensada, então, como fluxos de conhecimentos que transitam entre fronteiras móveis e sempre recriadas. De acordo com os RCNEI (1998:20), "A Educação Intercultural (escolar) deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena preparando os índios para se relacionarem com a sociedade de fora, conforme o interesse de cada povo".

Nesse sentido, é importante salientar que a interculturalidade, na educação de modo geral, deve transpassar a fronteira étnica e ser implementada em todas as sociedades envolvidas no processo. No caso do Brasil, não deve ser direcionada apenas para os grupos étnicos minoritários, mas também para a sociedade majoritária, priorizando um estudo no qual ocorra um diálogo franco entre as culturas que interagem no seio de nossa sociedade.[25] Esse modelo de educação está resguardado pela Constituição Federal do Brasil (1988). Todavia, o simples fato da existência de um documento legal não é garantia para sua efetivação. É necessário que se divulgue e monitore sua execução, para que se possa avaliar sua abrangência e os resultados que daí advém. Sendo assim, acreditamos que avanços surgirão, e que "as a diversidade de culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes

[25] Nesse sentido, temos a Lei 11.745 de março de 2008 que altera a Lei 10.639 de 2003 e obriga os escolas privadas e particulares a incorporarem em seus currículos a história e a cultura dos povos indígenas, e que deve ser abordados preferencialmente nas disciplinas de história, literatura e artes.

e práticas" (GRUPIONI, 2001:87) associadas a essa "Educação Diferenciada", produzirão uma "Educação Intercultural, dialética e dialógica" (FREIRE, 2007:35).

Nessa perspectiva, a Educação Intercultural deve promover o reconhecimento da alteridade isto é, promover o diálogo entre os diferentes componentes dos grupos sociais e suas culturas. Segundo Candau (2008:23), essa deve ser "uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades", isto é, uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, específico para cada sociedade, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. Uma educação promotora da unidade em meio à diversidade.

Lopez & Sichra (2007:110) sustentam que a Educação Bilíngue e Intercultural não pode ser entendida como um modelo rígido, que tem que ser aplicado de forma padronizada. Antes, deve se apresentar como uma estratégia educativa que deve ser adequada e diferenciada, em sua execução, às características sociolinguísticas e socioculturais dos educandos e de suas comunidades. Sua flexibilidade e sua abertura também estão relacionadas com a importância da participação indígena na construção de propostas educativas, especialmente no aspecto cultural. Para isso é preciso incorporar visões e conhecimentos tradicionais e depois estabelecer pontes para o diálogo e a interação com a sociedade nacional, com suas visões e conhecimentos.

Segundo Grupioni (2006), a escola enquanto instituição surge para os povos indígenas a partir do contato. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, "a escola esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação" (GRUPIONI, 2006:43). Para o autor, como num movimento pendular, pode-se afirmar que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos indígenas a uma demanda que é atualmente por eles reivindicada. "Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais" (GRUPIONI, 2006:44). Esse posicionamento é coerente com a afirmação de Maher (2006:94) ao dizer que, como a escola concebida nos padrões ocidentais entra nas aldeias em decorrência do

contato com o outro, com os não-indígenas, a questão da Interculturalidade, isto é, do conseguir fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes, é atualmente entendida como o esteio, a razão de ser da escola indígena.

4.2. O PROFESSOR APINAYÉ E SUA FORMAÇÃO

As escolas Mãtyk e Tekator instaladas nas aldeias Apinayé São José e Mariazinha têm, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores da comunidade, Bilíngues em Apinayé/Português, e com uma formação Intercultural São profissionais capazes de sistematizar a transposição da oralidade para a escrita na fronteira étnica, ou seja, com domínio de leitura e escrita nas Línguas Materna e Portuguesa. Segundo Lopez & Sichra (2007) a formação de professores para autuar nas escolas das aldeias deve se adequar às exigências da Educação Indígena, com ênfase na recuperação e na sistematização das práticas de criação, geração e construção de conhecimentos das comunidades para, dessa forma, estar em melhores condições de desenvolver conteúdos e didáticas interculturais nas diversas áreas do currículo, visando à efetivação de uma Educação Diferenciada, Bilíngue e Intercultural.

4.2.1. O Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins

Atualmente o Sistema Educacional no Brasil dispõe de uma legislação que favorece um modelo de estrutura educacional específico para os povos indígenas. Destacamos o Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009, que no Art. 5º, inciso II, faz alusão à formação inicial e continuada de Professores Indígenas, propondo que os educadores das aldeias devem construir programas que atendam aos anseios de suas comunidades. O mesmo documento, no Art. 4º, Parágrafo único, afirma que a escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação. Nesse sentido, os Professores Indígenas do Tocantins contam com o “Programa de Educação Indígena para o Estado do Tocantins”, organizado por Braggio (1998), favorecendo uma formação continuada intercultural para os educadores das escolas indígenas tocantinenses.

O Estado do Tocantins tem em seu território sete povos indígenas[26], o que levou o Governo do Estado, em parceria com a FUNAI e a UFG, Universidade Federal de Goiás, em 1998, a elaborar um projeto de educação indígena inédito no País. Desenvolvido em quatro escolas indígenas, o programa incluía treinamento de professores indígenas na Língua Materna e em Português. Além de promover o ensino, a principal preocupação do Projeto era uma abordagem de respeito aos costumes e às tradições dos povos indígenas dessa Unidade da Federação. O Programa de Educação Indígena foi reconhecido pela UNESCO como um "Projeto Modelo" a ser seguido pelos países que possuem população indígena (BRAGGIO, 1998).

Ainda de acordo com Braggio (1998), o objetivo maior do Projeto era desenvolver atividades significativas para os grupos que dele participaram: Apinayé, Javaé, Karajá, Krahô, Xambioá e Xerente. Segundo a autora, essas atividades partiam sempre da realidade vivida pelo professor indígena; baseando-se no que ele sabe, sente e interpreta, e a partir daí surgiam textos verdadeiros e completos do ponto de vista da significação. Ademais, trabalhar uma pedagogia pautada nas práticas socioculturais e nos elementos próprios das comunidades indígenas, respeitando suas diversidades e modos de vida, é fundamental para se estabelecer vínculos com a sociedade nacional e efetivar a Interculturalidade.

Nessa perspectiva, Braggio (1998) afirma que o Projeto buscou desenvolver atitudes que refletissem na prática do professor com os alunos em sala de aula. Em cada etapa do Curso de Formação trabalhava-se "como" o professor indígena deveria exercer a docência em sua escola. Essas atitudes deveriam, no futuro, ser cultivadas por ele próprio, inclusive na formação de outros professores, complementa Brággio, de sorte que a prática, o uso e a familiaridade com a escrita contribuíssem para a formação de professores produtores e fomentadores da escrita em suas respectivas línguas. As atividades se desenvolveram em consenso com o Projeto, e priorizou um Material Didático Bilíngue. Para Brággio (1997:5-7), o Projeto, de concepção pluralista intercultural, visou a garantir:

- ✓ O uso da Língua Materna como meio de intrusão e como primeira língua a ser adquirida pela sistematização em sua forma escrita;

[26] Segundo Albuquerque (2011), os povos indígenas que habitam no Estado do Tocantins são: Apinayé, Krahô, Krahô-Kanela, Xerente, Karajá, Karajá-Xambioá e Javaé.

- ✓ Uma concepção de alfabetização que não se limite às primeiras séries de Ensino Fundamental, mas que aconteça de forma gradual e com maior duração, dependendo de cada aluno, em particular, e que não esteja necessariamente restrita às quatro paredes da sala de aula;
- ✓ O uso do Português como segunda língua e não como língua estrangeira;
- ✓ O ensino ministrado por professores indígenas;
- ✓ A elaboração dos materiais didáticos pelos próprios indígenas, retratando sua realidade sociocultural e histórica.

Como se percebe, o Projeto apresentava estratégias bem definidas direcionadas à formação de professores indígenas, tanto àqueles em processo de formação, quanto aos que, estando em serviço, necessitavam de aperfeiçoamento de sua prática. O documento deixa claro que as abordagens didáticas deveriam contemplar a Interculturalidade e o Bilinguismo, convergindo para uma afirmação intelectual e étnica dos povos indígenas do Tocantins, preparando os professores para a intervenção junto a crianças, jovens e adultos indígenas, visando ao reconhecimento de sua posição na sociedade abrangente enquanto cidadãos brasileiros. Segundo Maher (2006), é responsabilidade dos professores indígenas prepararem os alunos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade majoritária, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena a qual pertencem.

Albuquerque (2007:78) sustenta que o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins foi um marco importante e muito contribuiu para a formação dos professores indígenas, pois buscou trabalhar os conteúdos curriculares de uma forma interdisciplinar, a partir de uma unidade temática, possibilitando aos professores compreendê-las como partes integrantes de um todo, que não podem ser tratadas isoladamente, sob pena de estar-se esvaziando aqueles conteúdos de sua carga histórica e sociocultural. Para Braggio (1998), o Projeto buscou analisar os conteúdos escolares tradicionais (de ciências, matemática, geografia etc.), avaliando a sua adequação às crianças das escolas indígenas. Assim, em vista desses aspectos e do caráter distinto que a escola indígena apresenta, o Projeto sugeria uma organização de conteúdos em disciplinas do núcleo comum e também específico. Nesse sentido, o Decreto 6.861 (2009), no Art.9º § 1, assegura que os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de

competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena.

4.2.2. Formação Continuada para os Professores Indígenas do Tocantins

Em 2007 o Ministério da Educação, no âmbito da implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) definiu uma nova sistemática de transferência de recursos para as Secretarias de Educação, através de Planos de Ação Articulados. Nessa nova sistemática, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais devem apontar as necessidades de acordo com as ações abaixo discriminadas, apresentando suas demandas a partir da elaboração de diagnósticos sobre a situação da educação escolar indígena, contando com a participação dos povos indígenas nessas tarefas. As ações apoiadas são[27]:

1. Formação Inicial de Professores Indígenas;
2. Formação Continuada de Professores Indígenas;
3. Produção de Materiais Didáticos;
4. Ensino Médio Integrado;
5. Formação de Técnicos para Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena;
6. Construção de Escolas Indígenas.

Partindo de tais pressupostos, e considerando a urgência na formação dos professores indígenas, o Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), estabeleceu diretrizes para a oferta de um curso de “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” (2007). A proposta visava à efetivação, análise e elaboração de matrizes curriculares, buscando fornecer subsídios para a construção de currículos que se fundamentam numa visão de maior riqueza de conhecimentos e valores culturais e linguísticos. O ponto de partida era uma reflexão que se efetivasse a partir do entendimento sobre Educação Intercultural. Portanto, o principal objetivo do curso foi integrar processos de ensino e pesquisa, possibilitando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e saberes tradicionais indígenas, construindo, assim, uma proposta metodológica intercultural e transdisciplinar, que

[27] Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento Da Educação (2010). Disponível on-line: www.portalmec.gov.br. Acesso 12-set-2011.

poss**a** ser feita considerando sempre a relevância das problemáticas locais, vividas pelos povos indígenas em seu cotidiano (SEDUC, 2007).

Outro objetivo do Curso “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” (2007). foi promover o entendimento de uma escola indígena como nova forma de instituição educacional, definindo-a a serviço de cada povo, como instrumento de afirmação e reelaboração cultural. Uma escola que contribua para a conquista de um espaço político no campo da educação, pelos povos indígenas dentro do Estado do Tocantins, buscando novas relações interculturais e a superação da perspectiva de política integracionista, contrapondo-se, assim, à ideia e à realidade das escolas “para os indígenas”, e construindo “uma escola com os indígenas”. Um dos fundamentos do Curso foi analisar os limites e as possibilidades das escolas indígenas como recurso político-cultural de afirmação de identidades no confronto com a realidade atual, ou em seu enfrentamento, no que tange ao contato interétnico (SEDUC, 2007).

Para uma melhor apropriação da proposta do Curso, dispomos sucintamente, a seguir, sua estrutura curricular:

a) Educação Bilíngue e Intercultural

Inicialmente a proposta do curso “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” (2007) faz uma abordagem tendo em vista uma proposta de Educação Bilíngue e Intercultural, partindo da premissa de que esta representa, por um lado, uma provocação à desconstrução de modelos prontos de educação e, por outro, a busca da construção de novos projetos educacionais. “O desafio desse pensar pedagógico é superar a tendência de uma visão meramente compensatória e assimilacionista e passar a enfatizar ações concretas para o desenvolvimento de um ensino ligado aos projetos sociais das comunidades envolvidas” (SEDUC/2007:7). Um ensino emancipatório, pautado na autonomia de professores e alunos, que juntos constroem não apenas um projeto educativo, mas um projeto de vida.

No tocante à Interculturalidade, o curso de “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” (SEDUC/2007), traz uma proposta teórica tendo por base os estudos de Souza & Fleuri (2003), ou seja, a educação vista como um processo contínuo nas relações entre teoria e prática, entre conceitos e múltiplas significações, provenientes do diálogo entre diferentes padrões culturais dos quais são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo. O que significa, sempre que possível, criar circunstâncias e mecanismos que favoreçam a

compreensão dos próprios fenômenos, promovendo o desenvolvimento de atitudes, hábitos e formas de trabalho, de diálogo entre povos de culturas diferentes, que falam línguas diferentes. Ou, nas palavras de Souza & Fleury (2003:56), “uma educação capaz de fomentar a prática de um ensino que promova a integração de saberes, a atitude de curiosidade, gosto pela colaboração, pelo trabalho em equipe, pela parceria”, ou seja, uma metodologia transdisciplinar de lidar com o conhecimento.

b) Pedagogia Transdisciplinar e Interculturalidade

Uma das abordagens do Curso de Formação Continuada para os Professores Indígenas do Estado do Tocantins (SEDUC/2007) é a Transdisciplinaridade a partir das teorias de Nicolescu (2008). Para esse autor, a Transdisciplinaridade é algo que, de forma sistêmica, perpassa as diferentes disciplinas, indo além de todas as disciplinas que circulam na esfera do conhecimento, sendo sua finalidade a compreensão do mundo atual, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Trandisciplinaridade e Educação Intercultural são categorias que se justapõem quando se trata de educar nos domínios sociais indígenas. Isso porque a educação escolar indígena se apresenta como intercultural, e assim como a Transdisciplinaridade, está em fase de construção, tanto conceitual quando epistemologicamente (ALMEIDA, 2011). Segundo D´Ambrósio (2009), ambas, a Educação Intercultural e a Educação Escolar Indígena se movimentam num espaço intersubjetivo de contradições que imbricam para a Transdisciplinaridade. Para Almeida (2011) o ponto de intersecção se dá no momento em que, ao se analisar cada uma dessas categorias, se depara com uma situação aparentemente caótica, identificada mediante um aparato relacional presente num campo gravitacional onde interagem elementos, simultaneamente, antagônicos e proximais. Mas um caos organizado, por mais paradoxal que possa parecer.

De acordo com a proposta do Curso de Formação Continuada para os Professores Indígenas (SEDUC/2007), só há Transdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos condições de abandonar o conforto da nossa linguagem técnica para adentrarmos num domínio que é de todos, e que ninguém detém a propriedade exclusiva do conhecimento. O mesmo documento assegura que não se trata necessariamente de defender que, com a Transdisciplinaridade se alcançaria uma forma de anular o poder que todo

saber implica, mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo, deixando de ocultar o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, dialógico. Para Silva (2006), sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer, não se constrói uma educação intercultural, que deve se pautar no respeito à diferença, na tolerância e na alteridade.

c) Educação Intercultural e Transdisciplnar

Nesta abordagem a discussão proposta diz respeito aos pressupostos básicos para se promover processos educativos numa perspectiva intercultural e transdisciplinar. Para que isso ocorra, inicialmente, curso de “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” (SEDUC/2007:14), determina os seguintes critérios:

1) O ponto de partida deve ser uma perspectiva na qual a educação seja vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas existentes numa sociedade;
2) A pedagogia intercultural é tanto escolar quanto social;
3) A sociedade e a escola têm de unir suas ações no processo de educação intercultural;
4) É importante articular políticas educativas, assim como práticas pedagógicas, para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e linguística;
5) A educação intercultural é um enfoque global que deve afetar a cultura da escola como um todo;
6) Uma atitude transdisciplinar não se contenta em atingir interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situa tais ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas.

A socialização dessas reflexões tem a finalidade de contribuir para a produção de referenciais visando a uma Educação Bilíngue e Intercultural no âmbito da formação continuada dos professores indígenas do Estado do Tocantins, que sejam também agentes sociais em suas comunidades (SEDUC, 2007).

4.3. TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ

De acordo com nossas informações anteriores, os professores indígenas Apinayé são formados pelo curso de Magistério Indígena, Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins e Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas do Tocantins. Além destes, existe o curso de Pedagogia da UFT de Tocantinópolis, e também de Licenciatura Intercultural da UFG onde dez, dos dezessete professores de Língua Materna Apinayé das aldeias pesquisadas estão em processo de formação. Nesse sentido, e tendo em vista a concepção transdisciplinar nas propostas dos cursos anteriormente descritos, discorremos sobre Transdisciplinaridade e Educação Indígena, considerando o contexto Apinayé, a partir das teorias de Batista (2005) D´Ambrósio (2009), Morin (2002), Damas (2009) e Magalhães (2009), que discutem a temática em questão.

Inicialmente recorremos a Jacques Delors, que em seu relatório "Educação um Tesouro a Descobrir" (1998)[28], traz os quatro pilares de um novo paradigma de educação que deve orientar o processo de ensino e de aprendizagem no século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. A estes, o autor incorpora as sete colunas da evolução "Transdisciplinar na Educação", sendo a primeira destas a "Educação Intercultural e Transcultural"[29].

Com efeito, a Transdisciplinaridade está presente nos domínios socioculturais indígenas, evidenciada na educação que as crianças das aldeias recebem desde cedo. De acordo com Batista (2005), é uma educação advinda dos ensinamentos dos mais velhos, e que os professores indígenas buscam incorporar às suas práxis pedagógicas. Segundo a autora, na educação indígena as crianças aprendem a lidar com a natureza de forma complementar e harmônica; aprendem que a fitoterapia, a cura através das plantas, é algo indispensável para a saúde de cada indivíduo da aldeia, muito mais até que os remédios alopáticos; aprendem que existe uma cura espiritual, tão ou mais importante do que um tratamento recomendado por um

[28] Conhecido como Relatório Delors, é um documento desenvolvido a pedido da UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XX e apresenta uma revisão crítica da política educacional de todos os países. Iniciado em março de 1993, concluído em setembro de 1996 e lançado em 1998. Disponível on line: www.unesco.org. Acesso daí 13-01- 2011.

[29] As outras seis colunas são: Diálogo entre arte e ciência; Educação inter e trans-religiosa; Integração da informática na educação; Educação transpolítica; Educação transdisciplinar; Relação transdisciplinar.

médico, onde o Cosmo é o grande Mestre; aprendem que a terra generosamente concede o alimento necessário para a sobrevivência, mas que precisa ser cuidada para que isso ocorra; aprende que vem dos rios a água que da natureza emana produzindo vida. Tudo isso estabelece um elo entre o homem e o universo, num dialogar com mitos e ancestrais, incorporando valores axiológicos capazes de transpor a tênue fronteira entre o físico e o espiritual, o sagrado e o profano.

Ainda segundo Batista (2005), na Educação Escolar que é imposta aos indígenas o que se percebe é a prescrição de um modelo educativo pautado em normas e regras alheias à realidade das aldeias. Em contrapartida, o que acontece com os indígenas quando se trata de educar crianças e jovens a partir dos ensinamentos próprios da comunidade, é uma relação de contra-hegemonia, de contra-poder, de contra-indução de conhecimento, buscando educar para uma vida de partilha. Numa intersecção entre homem e natureza, os indígenas vão questionando a educação que lhes é forçada adverte Batista (2005).

Nesse sentido, vejamos a fala desse professor:

> [...] Os índio têm sua educação que é a da aldeia. Aqui a criança aprende o que a escola não ensina, que é como viver na aldeia. Os mais velho são professor, a mata é professor, o rio é professor. A escola dos branco não ensina como viver na aldeia. Ensina a ler e escrever o que também é bom porque ensina como viver no mundo do branco. Mas o índio vive no mundo do índio. Tem coisa que o branco não sabe nem sua escola ensina. Por isso é importante a educação do índio que ensina que a natureza é mais importante que qualquer homem, e que sem ela o homem morre... (PROFESSOR 9, ALDEIA SÃO JOSÉ).

Uma educação que preserve a vida e prepare o indivíduo para viver em harmonia com a natureza, é o que apreendemos com a fala desse professor. Isso ele identifica nos ensinamentos que são passados pelos mais velhos. Ensinamentos que indicam uma Transdisciplinaridade traduzida numa educação onde o utilitarismo não tem vez. De acordo com Batista (2005), os indígenas aos poucos vão descobrindo que a educação da sociedade majoritária se faz necessário, mas que não é o único caminho. Para a autora, dessa forma, esses povos instauram uma resistência que têm como esteio o querer, o fazer e o ser do povo indígena, no próprio espaço sociocultural dominante, ou melhor, na própria trama do poder. Sendo assim, o educar numa concepção transdisciplinar perpassa o campo interdisciplinar, produzindo modos de compartilhar saberes, reconhecendo os diferentes níveis de realidade, ultrapassando o território científico, criando, segundo

Morin (2002), Damas (2009) e Magalhães (2009), espaços de diálogos multirreferenciais com as diversas culturas, com a vida de cada grupo humano, abrindo possibilidades de visões plurais a respeito de um fenômeno ou conceito, ou a respeito da complexidade da própria vida.

A educação indígena, nesta perspectiva, e segundo Batista (2005), se desenvolve em espaços onde interagem respeito, afetividade, sensibilidade e, também, transgressões no processo educativo, rumo à Transdisciplinaridade, construindo pontes dialógicas vivas com o conhecimento, não havendo uma hierarquização de saberes. Pensando nessa mesma direção, D`Ambrósio (2009:79-80) assim se manifesta:

> O essencial na Transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos os mais diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A Transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência.

D´Ambrósio parte do pressuposto de que a Transdisciplinaridade implica num reconhecimento de que o atual estado de coisas que imbrica para a proliferação das disciplinas e especialidades acadêmicas e não acadêmicas, conduz a um incontestável crescimento do poder associado a detentores desses conhecimentos fragmentados. “Esse poder contribui para agravar a crescente iniquidade entre indivíduos, comunidades, nações e países” (D´AMBRÓSIO, 2009:80).

Batista (2005) afirma que a educação numa concepção transdisciplinar rompe com a forma fragmentária de pensar e tratar o conhecimento; aproximando a práxis pedagógica do mundo das (inter)relações que se configuram no processo educativo, e que se reproduzem na arte de aprender. A autora cita Bordas (1999), afirmando que a práxis pedagógica, mediada pela educação transdisciplinar, vivencia o educar sem interromper sua heterogeneidade, pressupondo o exercício da flexibilidade, pois possibilita a vazão de um amplo espectro de referenciais, promovendo uma travessia do eu para o nós, da constituição do sujeito singular para o sujeito plural, realimentando uma pedagogia crítica que tenha como esteio a autonomia de raciocínio do educando, a solidariedade, o entrecruzar entre o saber epistêmico e o saber da comunidade.

Não obstante, a importância de uma escolarização formal de alunos indígenas conduzida pela própria comunidade, segundo Maher (2006:24), começa, no Brasil, ainda na década de 1970. A autora informa que é nessa época que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados no País por organizações não-governamentais. “Esses poucos programas pioneiros, no entanto fizeram escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do País, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena” (MAHER, 2006:25). Para essa autora, durante a década de 1980 e 1990 um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado e atualmente, vários dos Programas de Formação de Professores Indígenas são geridos por secretarias estaduais de educação. A autora lembra que não se deve perder de vista o fato de ainda ser recorrente, nas escolas indígenas, professores não-indígenas, e que esta lacuna precisa ser preenchida.

Nesse sentido, nas Escolas Indígenas Apinayé Mãtyk e Tekator identificamos duas categorias de professores que corroboram as afirmações de Maher (2006). Primeiro tem o professor indígena que faz parte da comunidade e que é Bilíngue em sua Língua Materna e em Português. Segundo, existe o professor não-indígena, que não fala nem entende a língua de seus alunos, ou seja, é monolíngue em Português. De acordo com Grupioni (2006), a situação do professor não-indígena que atua nas escolas indígenas é delicada, uma vez que a comunicação, fator essencial para que a aprendizagem ocorra, está comprometida. Maher (2006) acena com a necessidade e a urgência de se pensar num planejamento no sentido de preencher essas lacunas. Nesse sentido, acreditamos que precisa se efetivar um intercâmbio entre as escolas indígenas e os órgãos responsáveis pelo monitoramento e avaliação dessas instituições, realizando um trabalho de preparação prévia visando à construção de um projeto educativo que atenda às necessidades da comunidade indígenas. Mas isso implica, necessariamente, uma formação adequada para esse professor.

Como sabemos, a formação do professor é uma questão de política pública, e como tal deve ser conduzida. Segundo Pinho (2007:144) “uma proposta efetiva de formação de professores exige uma ação conjunta entre o Governo Federal, Estadual e Municipal e os profissionais da educação para que sejam implantadas políticas concretas de profissionalização e valorização docente”. Para essa autora,

não podemos esquecer que essas políticas, necessariamente, devem contemplar não só condições dignas de trabalho, mas também plano de careira, progressão funcional e salário justo. Sem esses elementos, será impossível elevar a auto-estima e a imagem social do professor, conclui a autora. E isso se aplica a todos os professores dos nossos sistemas de ensino, inclusivo os professores indígenas Apinayé.

Ao estudarmos os professores Apinayé, percebemos que eles têm os mesmos anseios e as mesmas necessidades de todo professor brasileiro, e por vezes sua situação é até mais problemática, pois precisam lidar com conteúdos curriculares descontextualizados de sua realidade sociocultural e linguísitica. Eles fazem o que fazem não apenas pelo salário que ganham. Apesar de viverem numa comunidade indígena, terem um currículo alheio aos interesses das comunidades, "não terem plano de carreira, progressão funcional e salário justo" (PINHO, 2007:144), identificamos em suas práticas pedagógicas características Transdisciplinares. Esses professores, com atitudes simples, rompem com os preceitos do Paradigma Educacional Tradicional[30], visto por Moraes (2003:6), como aquele que se baseia no conhecimento "objetivo" adquirido pelo experimento e na observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão). Em contrapartida, na ação dos professores Apinayé identifica-se um novo paradigma[31], que nos traz a percepção de um mundo complexo, a visão de contexto, uma visão mais ampla e abrangente, destacando a compreensão ecossistêmica da vida que enfatiza as relações do todo com as partes. Para Moraes, esta:

> [...] é uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência de unidade da teia da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e de transformações (MORAES, 2004:13).

Nessa concepção, a Transdisciplinaridade se faz notar na práxis pedagógica de alguns professores Apinayé, a partir de sua formação. Vejamos essa fala:

---

[30] Em oposição e este modelo, Moraes (2003) apresenta o Paradigma Educacional Emergente, no qual o aprendiz é reconhecido como um sujeito dotado de diferentes habilidades para resolver problemas e, consequentemente, diferentes estilos de aprendizado.

[31] Percebemos na práxis pedagógica dos professores indígenas Apinayé aspectos do Paradigma Educacional Emergente proposto por Moraes (2003).

> [...] quando comecei a ensinar eu não sabia muito bem o que fazer. Não tinha nenhuma teoria para me ajudar. Então eu fazia como eu tinha aprendido. E veja que eu não tinha aprendido muita coisa. E o material de ensino vinha dos professores que tinha ensinado na turma do ano anterior. Tudo era repetido. As criança não gostava da aula. Não aprendia nada. Isso me deixava triste. Eu via que essas aula não funcionava. E eu tinha que dar aula na língua, mas com material em português. Tudo era mais difícil. Eu não sabia que eu podia mudar o jeito de dar aula. Era só cópia e conta. Então eu fui fazer o curso de Goiânia. E vi que eu podia fazer uma aula diferente. Porque aprendi muita coisa sobre trans...transdisciplinaridade. É até difícil de falar [...] É só fazer com que a aula saia da sala da escola prá fora. No pátio da aldeia, na beira do ribeirão, debaixo do pé de babaçu, em qualquer lugar da aldeia posso fazer essa 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 (PROFESSORA 10, ALDEIA MARIAZINHA, 12/11/2010).

É impressionante como essa professora se apoderou das teorias às quais tem se exposto durante as aulas do curso de Licenciatura Intercultural. Sua predisposição para aplicar o que aprende na sua prática cotidiana é notável. Com a ação dessa professora, a complexidade da Inter e da Transdisciplinaridade perde força. Talvez esta simplificação não seja entendida pela academia. Afinal, para muitos teóricos, quanto mais complicado o ato pedagógico, mais eficaz o resultado. Portanto, a atitude dessa professora é antes de tudo um ato de coragem. É comum chegarmos à aldeia e encontrarmos sua sala de aula vazia. E isso pode acarretar problemas numa desavisada visita dos técnicos da Secretaria de Educação. “Eu preciso ser responsável pela minha atitude. Sei que é o melhor para as criança. Assim elas aprende mais e faço o diário de classe com os resultado, e é aí que eu vejo os avanço. Os técnico da Secretaria no final tem que entender. Tem que entender” (PROFESSORA 10, ALDEIA MARIAZINHA, 12/11/2010).

A professora reforça a expressão “Tem que entender”! Isso demonstra que a relação entre os agentes responsáveis pela organização e monitoramento curricular das escolas indígenas se dá de forma vertical. Para fazer algo além do que estabelecem as orientações desses técnicos, é necessário ousar. É preciso romper com a forma padronizada e utilitarista de ensinar (FREIRE, 2007). E para que isso ocorra o professor precisa, necessariamente, de uma formação com bases teóricas sólidas que possibilite ir alem da dicotomização entre teoria e prática, conforme Fazenda (2006). Agindo assim teremos uma “Educação Transdisciplinar”, capaz de

romper com a forma fragmentária de pensar e tratar o conhecimento, conforme preconiza Morin (2002); aproximando a práxis pedagógica do mundo das (inter)relações que se configuram no processo educativo, e se acomodam na arte de aprender (SOMMERMANN, 2005).

Ainda sobre a Transdisciplinaridade na formação do Professor Apinayé, o Professor Informante 1, que cursa Licenciatura Intercultural assim se manifesta:

> [...] a Transdisciplinaridade é a não separação das áreas do conhecimento, que é a Interdisciplinaridade também. Só que a Transdisciplinaridade me faz entender tudo ao meu redor como uma só coisa, um só conhecimento. A união de todas as teorias, na prática, é a Transdisciplinaridade. É estudar e aprender tudo que a aldeia oferece. A Língua, o Português, Ciências, Matemática, Arte, Cultura, tudo num só padrão de ensino [...] É também o que os Indígenas aprendem na família, no trabalho, na roça, na vida [...] a escola é tudo isso, Transdisciplinaridade, educação e vida (PROFESSOR 1 DA ESCOLA INDÍGENA MÃTYK DA ALDEIA SÃO JOSÉ, 21/03/2011).

Nessa perspectiva, e de acordo com Batista (2005:2), a educação acontece de várias formas numa postura dialógica em que a polifonia de vozes acontece entre o singular e o plural, entre o individual e o coletivo, propiciando um horizonte ontológico, interativo, uma busca permanente do “ser” e do “saber”, num reencontro com a origem das coisas. A autora compreende o educar transdisciplinar como atitude de práxis pedagógica distante do processo de escolarização calcado na fragmentação do saber, descrito em disciplinas distintas e isoladas. Para Weil (1993:31) *apud* Batista (2005:3), a Transdisciplinaridade “é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade”, ou seja, um estágio elevado da relação interdisciplinar, que não se limita a interações entre campos do conhecimento especializados, mas que faz uma conexão direta entre o ser e o universo, expressando a relação da humanidade com a natureza de forma harmônica e complementar.

4.4. O PROFESSOR APINAYÉ E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A LDB 9394/96 estabelece em seu artigo 78 as prerrogativas acerca da Educação Indígena e diz que os programas incluídos nos Planos Nacionais de Educação terão como objetivo:

> I) Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

> II) Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas escolas indígenas;
> III) Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
> IV) Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996:34).

É importante retomar o texto da atual LDB para que possamos refletir acerca do Professor Indígena Bilíngue das escolas Apinayé. Os objetivos da referida Lei não deixam nenhuma margem de dúvida, ao determinar que, para a implementação de uma Educação Intercultural e Bilíngue, a qual venha atender aos anseios de cada comunidade indígena, é primordial que se promovam ações visando à formação, capacitação e aperfeiçoamento do Professor Alfabetizador Bilíngue. “Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas escolas indígenas”, diz o inciso II. Insistimos nesse ponto porque acreditamos que uma dos mais sérios problemas enfrentados pelas escolas Apinayé diz respeito a esse “professor especializado”. Afora os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais os professores são indígenas, Bilíngues (Apinayé/Português), as outras etapas da educação básica têm professores não-indígenas e não preparados para conduzirem aulas nas escolas das aldeias. Aulas essas em que os professores interagem com os alunos em língua Portuguesa, a qual é uma segunda língua para os estudantes, o que acarreta problemas no estudo e na apropriação do material didático, o qual é editado somente em Português.

Segundo Grupioni (2006:16), para fazer frente a situações como esta, a proposta é de que se formem membros da própria comunidade indígena como professores, os quais possam atuar nas escolas das aldeias, pois como já afirmamos, muitos membros da comunidade estão se deslocando para Tocantinópolis e Goiânia para fazerem cursos de formação. Alguns professores já se formaram através de um curso de “Formação em Magistério Indígena”, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins – SEDUC - e agora fazem um terceiro grau. Outros são formados ou estão em processo de formação na UFT – Universidade Federal do Tocantins.

Em nossa pesquisa constatamos que os professores bilíngues Apinayé que atuam nas escolas Mãtyk e Tekator das aldeias São José e Mariazinha, são uma referência para os demais que lecionam nas escolas das outras aldeias. Fazendo uso da aprendizagem específica para uma formação bilíngue e intercultural, eles atuam em parceria para planejarem as aulas e preparam um conteúdo pautado

numa pedagogia que incorpora material de apoio pedagógico bilíngue, contendo elementos das culturas Apinayé e da sociedade envolvente. Um procedimento recorrente, conforme afirmações anteriores, diz respeito a aulas campo, quando os professores saem com seus alunos das quatro paredes da sala de aula, e num exercício interdisciplinar (Albuquerque, 2009), ministram aulas utilizando tudo que é disponibilizado pela aldeia e seu entorno.

Nestas aulas, os professores lecionam ciência, geografia, história e matemática, sendo que os conteúdos são na Língua Materna, e cada vez que na caminhada encontram um não-indígena, exercita-se também o Português como segunda língua. O mais importante é a interação que ocorre entre a escola e a comunidade, pois durante a caminhada é comum que outras pessoas da aldeia também participem. Tanto uma quanto outra situação é relevante para a proposta de uma aprendizagem nos pressupostos da Interculturalidade, sendo esta vista como a própria razão de ser de uma escola nos domínios territoriais indígenas.

Os professores bilíngues que atuam nas escolas Apinayé são formados para exercerem o magistério nos pressupostos da Interculturalidade. Tal ação requer um preparo teórico e prático que favoreça uma pedagogia onde não ocorra a fragmentação das atividades. Essa não fragmentação evidencia-se na educação a qual as crianças se expõem desde cedo, uma vez que as práticas educativas indígenas se realizam em todos os momentos e em qualquer lugar. Por isso, o professor precisa ser formado também na vivência que a comunidade estabelece como forma de educação. É neste ínterim que as crianças adquirem os valores e as prerrogativas necessárias para a vida na comunidade. Segundo Maher (2005), nas comunidades indígenas essa formação se dá normalmente e sem nenhuma pressa. Tudo acontece de modo que aprendizagem e espaço temporal se acomodam como se fosse um mosaico onde as peças se encaixam. Para essa autora:

> Uma característica que chama a atenção na Educação Indígena tradicional é o fato de, nesse tipo de educação, o ensino e a aprendizagem ocorrerem de forma continuada, sem que haja cortes abruptos nas atividades do cotidiano. Entre nós, o ensino e a aprendizagem se dão em momentos e contextos muitos específicos: ‘Está na hora de levar meu filho para a escola para que ele possa ser alfabetizado’; ‘Minha filha está fazendo um curso, em uma escola de informática, das 4:00 às 5:30 da tarde’. Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para

> aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora (MAHER, 2006:16).

Essa concepção de educação é resultado de uma prática pedagógica não fragmentada. As ações que a sustentam ocorrem de forma coordenada, numa dinâmica onde tempo e espaço são categorias complementares. Como resultado, temos uma aprendizagem em constante devir[32], onde as áreas do conhecimento se fundem de tal forma que Inter e Transdisciplinaridade se apresentam em constante afirmação. Aliás, uma das peculiaridades da educação dos povos indígenas, quando contextualizada, é o diálogo que se trava nas diferentes disciplinas curriculares. Constatamos isso ao acompanharmos uma aula campo de uma professora indígena do segundo ano do ensino fundamental da escola *Tekator* de Mariazinha.

Não obstante, a aula de campo é uma prática pedagógica que os professores Apinayé dessa escola exercem. As crianças se sentem muito à vontade durante as atividades e aproveitam para explorar tudo que encontram. É impressionante como uma atividade aparentemente tão "simples" se torna tão eficaz. Afinal, não tem ambiente mais propício para uma aula em que se aprenda simultaneamente, ciências, geografia e matemática. A natureza favorece uma aprendizagem que não será esquecida ao se sair dali. Esta aprendizagem é fruto de uma pedagogia não fragmentada, promotora de uma educação que forma pessoas para a vida. Segundo Freitas (2003), quando se pensa em pedagogia lá dentro das comunidades indígenas, ela é difícil de visualizar, pois:

> [...] para nós índios a palavra 'pedagogia' é um pouco distante. A gente pensa mais a questão da educação: como se educa o filho? Qual é o local que as crianças aprendem? é só na escola? é na família? Para mim a educação parte principalmente da família. É lá que ela aprende a conviver, é lá que ela aprende a trabalhar. A mãe não cobra da criança, insistentemente, que ela faça um trabalho, mas ela convida a criança para participar, para acompanhar, e isso não chega a ser uma cobrança psicológica que passa a ser, muitas vezes, tortura, como acontece na escola, tanto cobra, tanto cobra, que vira tortura (FREITAS, 2003:43-4).

A autora parte do pressuposto de que não importa o nome que se dê: se pedagogia ou outro termo similar. O importante mesmo é que a educação ocorra. Diferentemente da dinâmica de nossas escolas, a educação indígena não precisa de espaço e tempo pré-definidos. Na medida em que a criança vai crescendo, vai

[32] Devir é um conceito filosófico que qualifica a mudança constante, a perenidade de algo ou alguém. Surgiu primeiro em Heráclito e em seus seguidores; o devir é exemplificado pelas águas de um rio, "que continua o mesmo, a despeito de suas águas continuamente mudarem" (DANILO E MARCONDES, 1990:34).

assimilando os ensinamentos da família e da comunidade, e a aprendizagem vai se sedimentando. Dentro ou fora da escola, essa educação deve formar a criança indígena para a vida. Teorias e metodologias são apenas adendos. Importantes adendos. Imprescindível mesmo são as interações que ocorrem envolvendo escola, família e comunidade. Tudo isso deve ser considerado quando se pensar num projeto de educação escolar para povos indígenas, incluindo-se os Apinayé.

4.4.1. Projeto de Apoio pedagógico à Educação Indígena Apinayé

Visando a contribuir com a Educação Bilíngue e Intercultural Apinayé, bem como para o fortalecimento das práticas pedagógicas dos professores indígenas das aldeias, em 2000 foi implantado o “Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé”. De acordo com Albuquerque (2007:86), atendendo reivindicações das lideranças indígenas Apinayé, a Administradora Executiva Regional da FUNAI de Araguaína, naquela época, Maria Maviolene G. da Silva, no dia 16/05/2000, sob ofício Nº 054 firmou convênio com o Campus Universitário de Araguaína, no tocante à Educação Indígena das comunidades que fazem parte da jurisprudência da FUNAI de Araguaína, para dar suporte às ações da Educação escolar indígena das comunidades Apinayé. Foi então criado o “Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé”.

Albuquerque (2007:87) afirma em maio do mesmo ano teve início as ações educativas do projeto nas comunidades Apinayé, primeiro na aldeia Mariazinha e, posteriormente na aldeia São José. Porém, em 2004 o Projeto foi revisado, mantendo, no entanto, convênio de parceria com a SEDUC/UFT/FUNAI e MEC, a partir de março de 2005. Segundo Cabral (1987:94), para os indígenas a parceria dos não-indígenas é imprescindível, uma vez que, concretamente, possibilita aprofundar o trabalho e torná-lo uma experiência válida, uma experiência capaz de fornecer aos interessados os instrumentos necessários para que eles possam intervir nas relações que mantêm com a sociedade envolvente.

Albuquerque (2007) informa que o Projeto tem como meta a realização de curso de aperfeiçoamento que habilite os professores indígenas a atuarem nas escolas de suas comunidades como professores do Ensino Fundamental e Médio, dentro de uma proposta diferenciada, específica, intercultural, que atenda aos anseios e interesses dessas comunidades, no sentido de favorecer:

> [...] a) a revitalização e fortalecimento da língua e da cultura indígenas nas comunidades em que vivem; b) a continuidade das ações do Projeto de Educação para os Indígenas do Estado do Tocantins iniciado em 1991 e coordenado na época pela Profª Sílvia Lúcia Braggio; c) as políticas pedagógicas do projeto de Formação de Professores do Estado do Tocantins, continuando com as ações voltadas para dar suporte e apoio didático pedagógico aos professores e às escolas Apinayé e, assim, garantir que as escolas indígenas tenham professores da mesma etnia que suas crianças; d) a elaboração, pelos professores e alunos indígenas, de materiais didáticos e comunitários específicos para sua comunidade, em sua língua materna e em português; e) o uso da língua materna como meio de intrusão, de acordo com a realidade sociolingüística da comunidade, e como primeira língua a ser adquirida pela criança em sua forma escrita; f) o uso do português como segunda língua, no sentido de tornar possível a sua aquisição significativa e funcional e não apenas a sua aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2007:87).

Ainda de acordo com Albuquerque (2007), o público alvo do Projeto são os professores indígenas Apinayé das aldeias São José, Patizal, Cocalinho, Buriti Comprido, Prata, Palmeiras, Serrinha, Mariazinha, Bonito, Riachinho, Brejão, Girassol e Botica. Os atendimentos são prestados pelo coordenador do projeto, Professor Francisco Edviges Albuquerque e uma equipe de apoio pedagógico da UFT – Universidade Federal do Tocantins, onde atuam alunos dos cursos de graduação em Letras, História, Geografia e Matemática, do Campus de Araguaína, com apoio financeiro da FUNAI e do MEC. No decorrer de sua implantação, o Projeto realizou as ações no sentido de produzir um material didático e de apoio pedagógico para ser utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No período que compreende os anos de 2000 a 2007, foram confeccionadas cinco cartilhas/livros pedagógicas Bilingues em Apinayé/Português e um vídeo documentário.

Os livros são:

- ✓ Livro de Alfabetização: Começa em A e termina em Z (Inicia em Jaó e Finaliza em Raposa);
- ✓ Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé;
- ✓ Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé;
- ✓ Livro de Matemática e Ciências Apinayé;
- ✓ Livro de História e Geografia Apinayé.

Este material está sendo utilizado pelos Professores Indígenas Apinayé em suas práticas pedagógicas nas escolas das aldeias São José e Mariazinha. Segundo Albuquerque (2007), o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Apinayé, e o

material didático produzido, vêm promovendo nas escolas Apinayé ações no sentido de garantir aos professores, aos alunos e demais membros da comunidade, práticas que envolvem os conhecimentos sociohistóricos e culturais de importância vital para a manutenção da cultura e da língua Apinayé.

A seguir fazemos uma análise detalhada deste material, considerando a importância dos mesmos na Educação Bilíngue promovida pelos professores Apinayé das escolas pesquisadas.

A) Começa em A e termina em Z (Inicia em Jaó e Finaliza em Raposa)

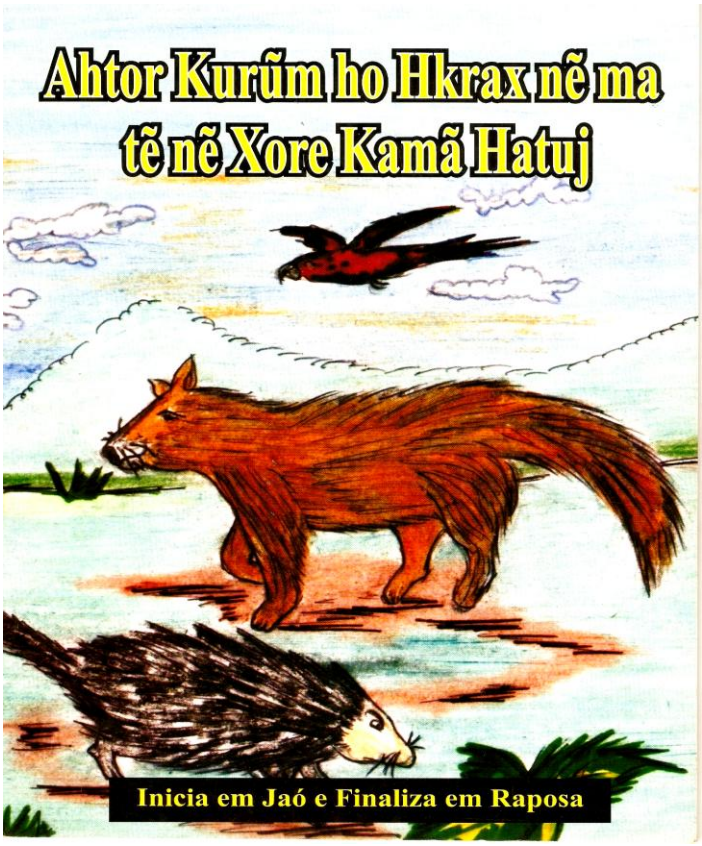

Fig. IV: Livro de Alfabetização: Começa em A e termina em Z

Neste livro específico para a Alfabetização Bilíngue das crianças Apinayé, encontram-se vinte e sete lições transcritas em Apinayé e em Português, abrangendo temas contextualizados com a realidade sociocultural desse povo. A Casa *(Ixkre),* o Jaó *(Ahtor),* o Tucano *(Grõti),* a Onça Pintada *(Ropkror),* a Mata *(Uti),* a Raposa *(Xore)* e os Filhotes de pássaros *(Noore),* são alguns dos temas estudados, os quais fazem parte do cotidiano das crianças Apinayé nas aldeias.

Além disso, cada lição traz uma ilustração temática do que será estudado, elaborada pelos professores de Língua Materna e pessoas da comunidade. Segundo Cabral (1987:96), a produção dos materiais escritos e ilustrados pelos indígenas é um forte estímulo para que continuem perseguindo os seus objetivos. Para a autora, esses materiais exercem fascínio ao transitarem nos meios acadêmicos e entre pessoas sensibilizadas pela questão indígena brasileira de modo geral, o que reforça cada vez mais a canalização dos esforços para o âmbito desse tipo de produção escrita.

B) **Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé**

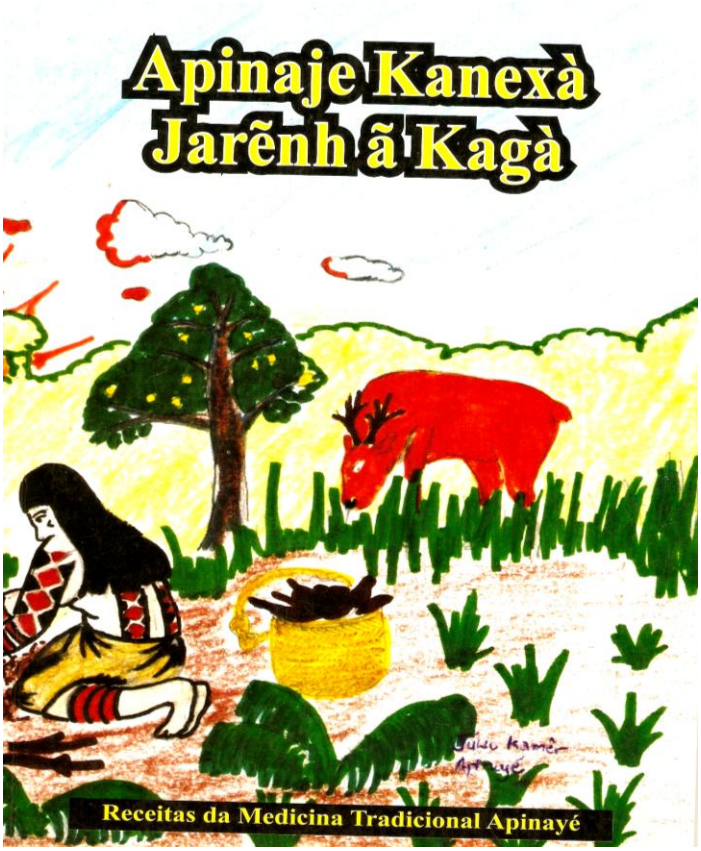

Fig. V: Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé

Este é um material utilizado em salas de aula cujos alunos já estão alfabetizados. Tratando de um assunto bastante relevante para os indígenas, que é a fitoterapia, isto é, a cura através das plantas, as receitas contidas nesse livro, em Apinayé e Português, apontam a relevância do saber tradicional desse povo, registrando, em parte, o vasto conhecimento que eles detêm sobre a natureza, principalmente os mais velhos. Cada receita é vinculada a uma planta, e durante as

aulas os professores, além de trabalhar o Bilinguismo, fazem uma aula de forma interdisciplinar, discutindo ecologia, sustentabilidade e uma educação para a saúde. Segundo o relatório da FUNASA (2007), é fundamental que a escola ensine o valor das plantas medicinais na educação indígena, buscando, assim, a revitalização do uso de algumas plantas, constituindo-se em espaços para a transmissão de conhecimentos entre as gerações, dando maior visibilidade às práticas indígenas de cuidados com a saúde. Esta visibilidade enfatiza, de um lado, a valorização interna destas mesmas práticas, especialmente entre os mais jovens.

C) Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé

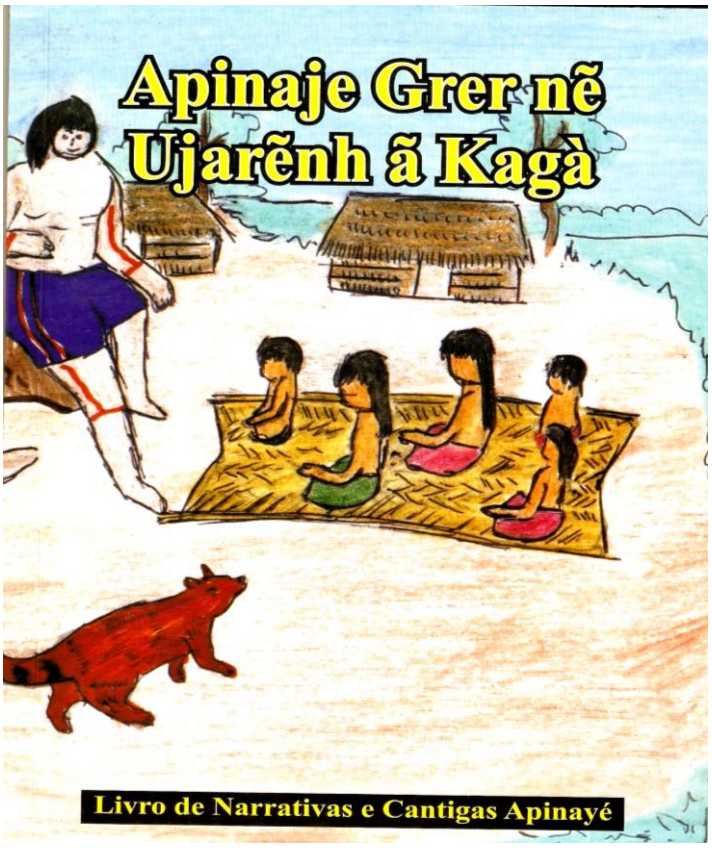

Fig. VI: Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé

Neste livro o conteúdo remete ao lúdico favorecendo a aprendizagem nas escolas indígenas, descrevendo cantigas e narrativas que fazem parte do dia-a-dia dos Apinayé, num resgate importante de algumas histórias e cânticos de tradição oral que pela primeira vez são sistematizados pela escrita, simultaneamente, nas Línguas Materna e Portuguesa. Cada texto é acompanhado por uma ilustração que

o contextualiza, como é o caso da narrativa "*Pàr Kapê hã me Uyarenh Kagà"* (A história da Tora Grande). No tocante às cantigas, também precedidas por desenhos, é feito um resgate de algumas canções que muitas crianças ainda não conhecem o que, segundo uma anciã da aldeia São José, "pode contribuir para tirar as crianças da frente da televisão, e é por isso que é importante a escola aqui na aldeia".

As cantigas contidas no livro fazem alusão à vida na aldeia, e a natureza assume lugar de destaque. A noite, a chuva, o ribeirão, os pássaros, os animais, os peixes, os costumes, são elementos destacados, como podemos ver na "Cantiga da chegada da tora à tarde". Coelho (2007) destaca a importância da cantiga indígena como aporte pedagógico, enaltecendo seu caráter socializador, estando presente em festividades grupais, sendo mesmo um elemento fundamental do processo de construção do mundo social e conceitual, e não como um mero epifenômeno ou reflexo deste. Para Camargo (2006), as relações sociais indígenas são assinaladas musicalmente, delimitando, por exemplo, faixas etárias, *status* social, estados afetivos, gêneros sexuais, individualidades e grupos. Por fim, o autor assegura que os cânticos, assim, cumprem também um papel fisiológico na própria constituição das subjetividades, atualizando a experiência dos eventos míticos.

De acordo com Mello (1999), ao contrário do que se poderia supor, a tradição musical indígena não é um objeto de antiquário, é algo vivo e sempre em mutação, sendo constantemente praticada e renovada, incorporando até mesmo material não-indígena, ainda que mantenha seus valores e formas essenciais preservados, e é uma vitrine de suas visões de mundo, cristalizadas em formas sonoras, e sendo assim podem ser utilizadas nos currículos escolares indígenas, resgatando importantes aspectos da cultura mativa.

Nesse sentido Maher (2010:45) assegura que, se a introdução dos cantos indígenas no currículo escolar terá, ou não, um impacto significativo no fortalecimento das Línguas Indígenas é uma questão ainda em aberto. Mas, segundo essa autora, de qualquer maneira, o que importa ressaltar é que, de acordo com as representações dos professores indígenas com os quais ela tem trabalhado, o que, de fato, interessa é o desenvolvimento de políticas linguísticas que acarretem na sobrevivência, não apenas de simples materialidades linguísticas, mas sim, de discursos indígenas.

Como sabemos, a linguagem da música é universal e atemporal. Na realidade indígena Apinayé a música estabelece conexões importantes, pois suas cantigas

tradicionais são usadas em momentos de festejos da comunidade. São situações que despertam o interesse de todos, inclusive das crianças e adolescentes e, sendo assim, os mais velhos podem repassar ensinamentos próprios de sua tradição oral. Dessar forma, acreditamos que o livro de Narrativas e Cantigas Apinayé se apresenta como um material de muita relevância para os professores de Língua Materna de suas escolas.

D) Livro de Matemática e Ciências Apinayé

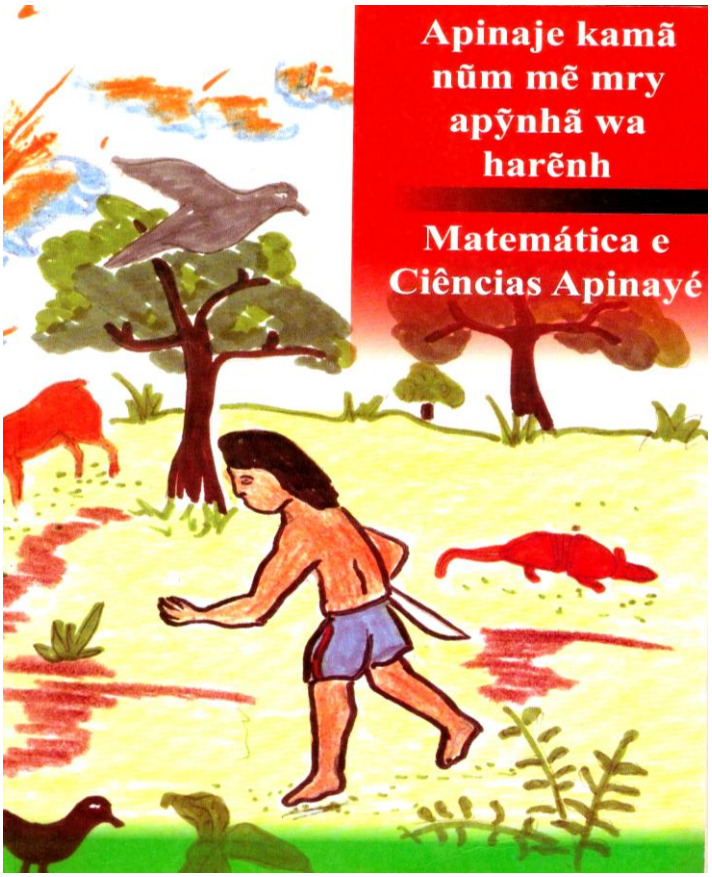

Fig. VII: Livro de Matemática e Ciências Apinayé

No livro "*Apinajé kamã num me mry apynhã wa harenh"* (Matemática e Ciências Apinayé), o Professor de Língua Materna tem em mãos um valioso material didático e pedagógico para ensinar as crianças por meio de uma alfabetização matemática e também científica. No que se refere à matemática, encontramos uma sequência de textos que intercala linguagem numérica e desenhos, com destaque para elementos intrínsecos da realidade indígena, por exemplo, sementes, animais e peixes, onde é possível ensinar matemática de forma lúdica, fazendo uso da teoria

desenvolvida por Piaget (1982). Segundo Kamii e Declark (1991), a alfabetização por meio dos números possibilita o desenvolvimento de potencialidades na criança tais como, raciocínio lógico, interação social e autonomia, aspectos primordiais para que se efetive uma educação intercultural nos domínios sociais indígenas.

Em relação ao ensino de Ciências, o conteúdo parte da realidade das comunidades indígenas. Questões socioambientais relacionadas à água, ao lixo, aos animais, às plantas, ao corpo humano, dentre outros temas relevantes, são discutidas de forma contextualizada. Neste sentido, Cobern & Loving (2000) analisam as implicações culturais que o contexto social pode exercer sobre as noções extraídas de fenômenos naturais e desenvolvidas por alunos de escolas situadas em comunidades multiculturais. Para os autores, dessa forma os conhecimentos nativos são aceitos e incorporados aos saberes da ciência recebendo legitimidade dentro da comunidade científica da sociedade dominante.

E) Livro de História e Geografia Apinayé

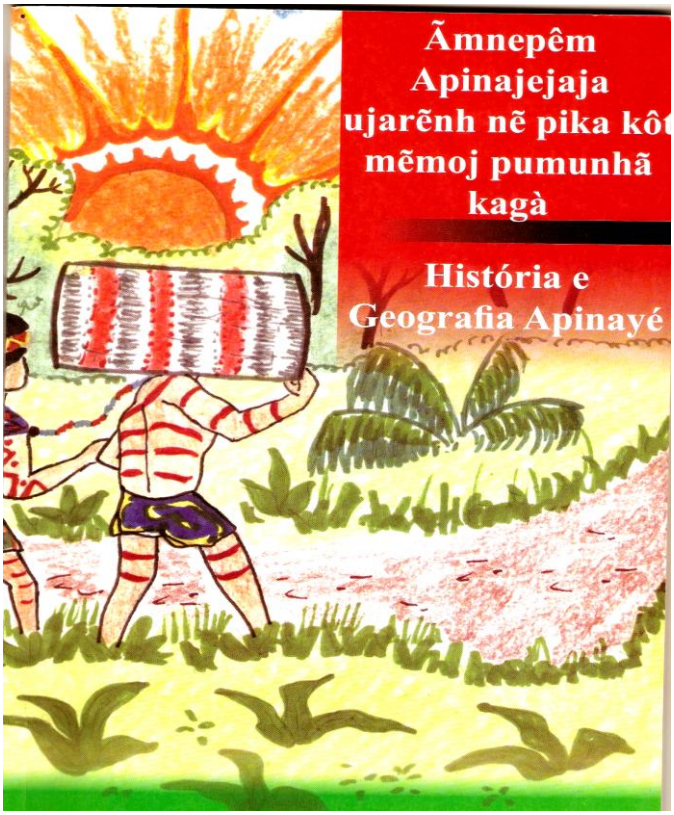

Fig. VIII: Livro de História e Geografia Apinayé

Por fim, apresentamos o livro "*Ãmnepêm Apinajejaja ujarenh ne pika kôt mempj pumunhã kagà*" (História e Geografia Apinayé). Com 92 páginas, este material traz informações essenciais sobre a história dos Apinayé, incluindo a luta pela demarcação do seu território na década de 1980. São muito relevantes também os aspectos sociológicos do livro, apresentando elementos importantes sobre a estrutura social dos Apinayé. Destaque é dado à educação escolar, enfatizando o Bilinguismo e a Interculturalidade como práticas desenvolvidas nas escolas das aldeias.

Segundo Albuquerque (2007:88), o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé aqui descrito, visa a contribuir de modo significativo e funcional com uma prática pedagógica que atenda aos anseios dos povos indígenas Apinayé, com ênfase na revitalização da Língua e da Cultura das comunidades, isto é, na construção de uma Educação na perspectiva Bilíngue e Intercultural.

Albuquerque (2007:88) afirma ainda que:

> Na prática pedagógica do Projeto, o material didático-pedagógico estará em permanente construção, levando em consideração a sistematização do conhecimento sócio-histórico e cultural das comunidades indígenas envolvidas no projeto. Desse modo, a produção de textos escritos em língua indígena, acerca do saber tradicional dos povos indígenas, desperta na comunidade atitudes positivas em relação à sua língua e à sua cultura. Desta forma, a criança tem ampla liberdade para escrever de forma espontânea o que pensa e o que sente, mesmo que esta forma de expressão seja desenho, pinturas ou rabiscos.

Não obstante, outros membros das comunidades também participaram na produção de textos sobre o saber tradicional, inclusive com um expressivo acervo de desenhos que enriquecem os conteúdos, que são posteriormente utilizados como material didático nas escolas. Nesse sentido, a utilização de textos dos próprios Apinayé em sala de aula é um recurso a mais para incentivar os indígenas a adquirirem a Língua Materna e a usá-la de forma funcional no seu dia-a-dia, nas interações intragrupo. De acordo com Cabral (1987:96), a criação de textos pelos professores indígenas, alimenta, por conseguinte, o poder criativo desses povos na elaboração de materiais didáticos voltados para sua vivência cotidiana.

Cabral (1987:98) reitera que os próprios indígenas devem ser os principais agentes na organização do processo educacional de suas comunidades. E que, para tanto, é necessária não só a contribuição dos não-indígenas, com referencial teórico e prático atuando na formação destes agentes, mas, sobretudo, que o processo de

ensino e de aprendizagem promova a socialização dos conhecimentos acumulados e produzidos pelos envolvidos o que, sem dúvida, é fundamental no exercício da participação, da identidade étnica e da cidadania.

Analisamos, nesta subseção, o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé e o material didático produzido e utilizado pelos professores das escolas de suas comunidades. A seguir, o foco é o Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena e o Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural.

4.5. O PROGRAMA DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL

Em 2009 a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD - e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - visando ao fortalecimento da formação dos profissionais da Educação Básica Intercultural Indígena, instituiu o “Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena”, buscando alcançar, dentre outros, os seguintes objetivos:

- ✓ Estimular a produção acadêmica, a formação de recursos graduados e pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado, e fortalecer a formação dos profissionais da educação básica intercultural indígena, por meio de financiamento específico, de maneira a contribuir para a ampliação e consolidação do pensamento crítico estratégico e o desenvolvimento da educação pública.
- ✓ Promover e implementar a formação inicial e continuada de professores indígenas; a inserção e a contribuição destes profissionais nos projetos de pesquisa em educação; e a produção e a disseminação de conhecimentos que priorizem atividades teórico-práticas presenciais e semi-presenciais centradas em distintas experiências dos sujeitos envolvidos, como: cursos, oficinas, produção conjunta de material didático, para-didático e objetos de aprendizagem nos formatos impresso e digital.

- ✓ Promover a formação dos professores dos cursos de licenciatura intercultural, visando ao fortalecimento da identidade, qualificação, valorização e expansão da carreira docente na Educação Básica e Superior Intercultural.

Nesse sentido, o Professor Francisco Edviges Albuquerque, da UFT campus de Araguaina, implantou e coordenou o "Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural", iniciado em janeiro de 2010 e previsto para conclusão em dezembro de 2011. Todavia, em novembro de 2011 o referido Projeto foi prorrogado pela CAPES até dezembro de 2012.

Segundo Albuquerque (2010:4):

> O projeto 'A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural' faz parte de um projeto maior denominado 'Projeto de Apoio pedagógico à Educação Escolar', que tem como objetivo a garantia de que as escolas indígenas Apinayé tenham professores da mesma etnia que seus alunos, bem como a efetivação do acompanhamento pedagógico às escolas, dando apoio à condução escolar de base bilíngüe, específica e diferenciada, em que os próprios professores sejam os autores do seu material didático.

O objetivo principal é a realização de cursos de aperfeiçoamento para os Professores Indígenas Apinayé que atuam nas escolas de suas comunidades como professores do Ensino Fundamental e Médio, dando continuidade às ações de extensão desenvolvidas pelo Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, analisados anteriormente. Ações, estas, voltadas para a organização de material didático com participação efetiva dos Professores Indígenas, sendo que na execução do projeto o material didático-pedagógico está em permanente construção, levando em consideração a sistematização dos conhecimentos sociohistóricos, culturais e linguísticos das comunidades indígenas Apinayé. Acrescentamos que a nossa pesquisa, aqui relatada, é parte integrante do Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural.

Contando com uma equipe de pesquisadores, incluindo duas Professoras Indígenas Apinayé das escolas de Mariazinha e São José, dois Professores da UFT, uma aluna de Mestrado (Severina Alves de Almeida, a autora dessa Dissertação) e cinco estudantes de graduação (Fernanda de Oliveira Fernandes, Alex Dias da Conceição Silva, Ediléia Maria da Silva, Gustavo Carvalho Viveiros e Carlos Joeverson Azevedo de Oliveira), todos bolsistas do Observatório/CAPES (2009). O

Projeto se desenvolveu a partir de ações nas escolas das comunidades e também no campus da UFT de Araguaina. Dentre as atividades destacamos as oficinas pedagógicas coordenadas e ministradas pelo Professor Francisco Edviges Albuquerque e demais Professores bolsistas de Projeto, visando à capacitação dos Professores de Língua Materna, envolvendo as escolas *Mãtyk* e *Tekator* e a comunidade em geral. Além destas, foram realizadas oficinas pelos indígenas mais velhos, sobre Pintura Corporal, confecção de Artesanatos, informações sobre a Corrida da Tora Grande, entre outras atividades específicas da cultura Apinayé. O objetivo dessas oficinas foi trazer a comunidade para a escola, e ao mesmo tempo, despertar nas crianças o interesse pelos aspectos culturais, linguísticos e históricos de seu povo, agregando essas atividades às práticas pedagógicas dos Professores Apinayé.

Um dos momentos mais enriquecedores, do ponto de vista da interculturalidade, durante as ações do Projeto, foi a ocorrência, na UFT campus de Araguaina, de mini-cursos ministrados pelas Professoras Indígenas, bolsistas do Programa, em Língua Apinayé, para os estudantes e professores não-indígenas. Nos mini-cursos foram desenvolvidas atividades práticas de Alfabetização em Língua Materna, com elementos da cultura e da Língua Indígena, despertando o interesse de todos. Também aconteceu a participação de uma das professoras num evento acadêmico do campus, promovido pelo Curso de Letras, quando ela teve oportunidade de apresentar duas cantigas Apinayé. Tudo isso nos leva a afirmar que a interculturalidade pode e deve ser uma ação que envolve não apenas a Educação Indígena, mas também a Educação dos povos não-indígenas.

Acreditamos, assim, que a contribuição do “Observatório da Educação Indígena e do Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural”, estão visíveis nestas ações. Outra contribuição importante do Projeto foi a elaboração de uma material didático específico, produzido a partir das reivindicações dos Professores Apinayé e da comunidade, incluindo: Gramática Pedagógica Apinayé, Livro de Alfabetização Apinayé, Livro de Coletânea de Textos em Apinayé e um Vídeo Documentário sobre esses povos. Também está sendo publicado pelo MEC um Dicionário Escolar Apinayé/Português, um livro de arte e cultura do povo Krahô e um livro de Redação do Texto ao Texto: Leitura e Escrita, através das ações do projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Apinayé/Krahô, no qual o Programa do Observatório está inserido.

Não obstante, as ações do Projeto estão todas sistematizadas num livro com uma coletânea de dez artigos, de autoria dos participantes do Projeto, organizado pelo Professor Francisco Edviges Albuquerque, onde cada autor relata sua experiência, incluindo as Professoras Indígenas. A finalidade do livro é contribuir para o fomento a pesquisas em Educação Indígena no Brasil, a partir da produção teórica dos agentes envolvidos no Projeto, dando ênfase às experiências vivenciadas pelos pesquisadores. A temática dos textos versa sobre questões voltadas para Interculturalidade, Bilinguismo e Educação Escolar Indígena Bilíngue e Diferenciada. O livro focaliza também as práticas pedagógicas utilizadas pelos Professores de Língua Materna que atuam nas escolas das aldeias onde o Projeto está sendo desenvolvido.

4.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo refletimos sobre a Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural, tendo como foco as práticas pedagógicas do professor de Língua Materna, sua formação e os Projetos desenvolvidos nas comunidades. Os dados apresentados nos permitem afirmar que os Professores Apinayé estão conscientes do que representa e Educação Escolar para sua sociedade, e que a escola, instituição socializadora por excelência, se apresenta como forma de conscientização e apropriação dos direitos que eles têm enquanto cidadãos. Os professores apontam a escola como primordial para as comunidades, tanto dentro da aldeia como fora dela. Na aldeia porque possibilita um melhor entendimento acerca da convivência com os não-indígenas, ao favorecer conhecimentos importantes que serão muito úteis, principalmente quando se busca a aprovação num curso universitário. Fora da aldeia, porque as universidades podem prepará-los para viver na sociedade majoritária, podendo os indígenas competir e conseguir um emprego. Aliás, a escola é vista também como elemento capaz de mudar os hábitos de higiene, favorecendo a saúde, a conscientização com a preservação ambiental e, consequentemente, propiciando melhor qualidade de vida para as comunidades.

Todavia, eles acreditam que a escola pode interferir na cultura local, e que os indígenas precisam ter um posicionamento crítico sobre essa questão. Segundo um líder Apinayé, sem a escola a cultura da aldeia era mais vista no artesanato, na pintura, nas corridas de tora, na festa do milho, em todas as festas da aldeia. Para

esse indígena, a escola precisa incorporar em seu currículo estes elementos, preservando e revitalizando os aspectos culturais da comunidade, mas que isso só será possível a partir do momento que os indígenas estejam à frente da organização e do planejamento do currículo, dialogando os aspectos da cultura Apinayé e da sociedade envolvente. Para concluir, a seguir, trazemos as considerações finais do trabalho, quando argumentamos criticamente sobre o que foi discutido sobre os Apinayé, sua educação, seus professores, seu comportamento linguístico.

REFLEXÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada com os Apinayé a partir de um estudo sobre a Educação Escolar, as práticas pedagógicas empregadas pelos Professores de Língua Materna e a Situação Sociolinguística das aldeias São José e Mariazinha. Além disso, descrevemos e analisamos a atitude dos falantes dessas comunidades em relação às duas Línguas em contato, Apinayé e Português. Buscamos também identificar os usos e as funções dessas Línguas nas interações intragrupo e intergrupo, e nos diferentes domínios sociais das aldeias. Almejamos que os resultados possam fornecer subsídios aos professores de Língua Materna, bem como os conhecimentos sobre a realidade escolar e a Situação Sociolinguística de suas comunidades, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda aos anseios dos Apinayé, que é a manutenção da Língua Materna na escola, na sua modalidade oral e escrita e o uso do Português como segunda Língua. Ademais, acreditamos que esse trabalho possa contribuir com os estudos sobre Educação Escolar Indígena e Sociolinguística que se desenvolvem no País, e também, colaborar para a promoção de uma ação educativa que contemple os interesses e as necessidades dos povos Apinayé, e especialmente os professores indígenas do Estado do Tocantins.

Ratificamos que os Apinayé são Bilíngues (Apinayé/Português), e que apesar do uso e função da Língua Portuguesa ter atingido os diferentes domínios sociais de suas aldeias, eles estão conseguindo, por enquanto, preservar traços de sua identidade cultural e linguística. Culturalmente, ao manterem vivos aspectos de sua tradição, enquanto povo minoritário que, por séculos, vem resistindo à investida da sociedade envolvente, que sistemática e drasticamente impõe aos grupos minoritários formas de vida que aniquilam a herança cultural dos seus ancestrais. Linguisticamente, porque uma segunda Língua (Português) invade os domínios sociais das aldeias, impondo sua supremacia, uma vez que a sobrevivência das sociedades indígenas cada dia mais depende do nível de apropriação da Língua Portuguesa, quer seja por oportunidades de trabalho, por motivo de saúde, pela educação escolar, quer pela condição de pertencimento que favorece sua hegemonia.

Os objetivos elencados em nossa pesquisa foram estudar, analisar e discutir a Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural, focalizando as práticas pedagógicas do Professor de Língua Materna e a Situação Sociolinguística Apinayé. A finalidade foi entender de que forma esse povo está conduzido a política linguística de manutenção da Língua e da cultura em suas aldeias, considerando a convivência na fronteira étnica, e a inevitável interferência que a Língua Portuguesa estabelece ao dividir, com a Língua Materna, funções em domínios sociais, antes, de exclusiva alçada da Língua Indígena das comunidades. Como sabemos, a Constituição Federal do Brasil (1988), reconhece o direito linguístico que os povos indígenas têm de usarem suas próprias Línguas nas situações que lhes convier. Saliente-se, que as 170 Línguas Indígenas que (r)existem no Brasil (RODRIGUES, 2002) ainda não são definidas oficialmente como Línguas Nacionais, diferentemente do que ocorre em alguns outros países da América Latina (BRAGGIO, 2002).

No tocante ao estudo das comunidades em tela, a pesquisa constatou que o Bilinguismo e a Interculturalidade são uma realidade nos domínios sociais Apinayé. Desta forma, os Professores de Língua Materna se desdobram no sentido de fazerem com que as aulas sejam contextualizadas e significativas do ponto de vista da identidade cultural e linguística do grupo. Porém, e apesar das adversidades presentes nas formas como são recebidos os currículos e o material didático oficiais, nas escolas *Mãtyk* e *Tekator,* os Professores de Língua Materna apresentam alternativas, desde que utilizam um material de apoio pedagógico concebido por eles mesmos com a participação da comunidade. Nesse material são intercalados elementos da cultura Apinayé de forma Bilíngue (Apinayé/Português), evidenciando uma preocupação em se edificar uma aprendizagem que preserve a cultura e a Língua Indígena, sendo a utilização desta última um direito contemplado no âmbito da uma ampla legislação nacional e internacional.

Na esfera nacional podemos citar a Constituição Federal do Brasil (1988) que no Art. 210, 2º **§** diz que o Ensino Fundamental Regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas Línguas Maternas e processos próprios de aprendizagem. No plano internacional, dentre outros, destacamos o “Projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas” da Organização dos Estados Americanos – OEA - (1997), que determina que os povos indígenas terão direito a: 1) definir e aplicar seus próprios programas, instituições e instalações educacionais; 2) preparar e aplicar seus

próprios planos, programas, currículos e materiais didáticos; e 3) formar, capacitar e habilitar seus professores e administradores. Ainda de acordo com o referido Documento, quando os povos indígenas assim o desejarem, os programas educacionais serão ministrados em Línguas Indígenas e incorporarão conteúdo indígena e lhes serão proporcionados também o treinamento e os meios necessários ao completo domínio da Língua ou Línguas Oficiais.

Com efeito, os resultados de nossa pesquisa confirmam que os indígenas das comunidades Apinayé de São José e Mariazinha estão se mobilizando no sentido de formar seus próprios professores e agentes educacionais, e que o ensino na Língua Apinayé, simultaneamente com o da Língua Portuguesa, é uma de suas prioridades, sendo mesmo uma reivindicação que eles fazem, em detrimento da imposição do currículo oficial que chega às escolas de suas aldeias. A preocupação com uma formação que possibilite uma Educação Bilíngue e Intercultural é uma constante nas expectativas dos professores em exercício, os quais não medem esforços ao se deslocarem para Tocantinópolis e Goiânia onde cursam uma Licenciatura Intercultural. Os resultados desses esforços já são visíveis nas práticas pedagógicas dos docentes que conseguem fazer a transposição da teoria para a prática, conforme evidenciamos no capítulo IV desse trabalho.

É importante ressaltar, que a efetivação de uma formação que habilite adequadamente o professor indígena a exercer uma pedagogia que contemple a amplitude de normas e leis a favor dos interesses e reivindicações dos indígenas em nosso País, notadamente em relação à manutenção e/ou revitalização de suas Línguas Maternas, é uma questão de política pública. Braggio (2002) entende que uma das formas de os governos efetivarem suas políticas linguísticas tem sido através da educação escolar. Inicialmente “cristianizados pelos jesuítas através de escolas fora e dentro das missões, os povos indígenas, quando da proibição de suas línguas, passaram a ter educação escolar em Língua Portuguesa. Isso quando tinham qualquer tipo de educação escolar” (BRAGGIO, 2002:134). Para a autora, nas escolas Bilíngues que se implantaram no Brasil, as Línguas Indígenas eram utilizadas como via de acesso à cultura dominante e à Língua Portuguesa. Enquanto línguas escritas permaneceram isoladas nas comunidades, entre as quatro paredes da sala de aula, sem nunca terem se desenvolvido em outros domínios sociais. Sua função escrita restringiu-se ao domínio religioso. Logo, era uma política linguística que promovia um Bilinguismo Subtrativo, ou seja, usada na escola somente como

ponte para a aprendizagem da Língua Portuguesa e para a evangelização. “Assim, também subtrativa era a política cultural que pretendia substituir a religião e a cultura indígenas” (BRAGGIO, 2002:136).

No tocante às Línguas faladas nas aldeias São José e Mariazinha, constatamos que a Língua Portuguesa tem atingido domínios sociais onde antes prevalecia exclusiva da Língua Apinayé. Na aldeia São José a situação é um pouco diferente do que ocorre na aldeia Mariazinha, conforme evidenciou o capítulo III deste trabalho. Todavia, tanto numa quanto na outra aldeia, identificamos um “Deslocamento Sociolinguístico”, fenômeno recorrente quando, em situação de Bilinguismo, a Língua dominante vai paulatinamente ocupando os domínios da Língua Indígena (RCNEI, 1998). Tal ocorrência foi constatada quando os Apinayé afirmaram usar também a Língua Portuguesa durante os eventos culturais e no âmbito familiar. Muito embora na aldeia São José a porcentagem de pessoas que fazem uso das Duas Línguas nas cerimônias da Tribo (10%) sejam bem menor do que se constata na Mariazinha (27%), é importante salientar que este é um domínio social onde a penetração de outra Língua que não a Materna, é motivo de apreensão, pois põe em cheque a identidade linguística da comunidade, com uma tendência muito forte de, no futuro, poderem se tornar monolíngues em Português.

No tocante à identidade cultural e linguística, nota-se que a comunidade de São José vem preservando os aspectos da cultura indígena, presentes na confecção de artesanatos, na pintura corporal, cultura tradicional, corrida de tora e na Língua Materna que é falada por toda a comunidade. As crianças com faixa etária de até seis anos, são monolíngües em sua Língua Materna. Os mais velhos, muito embora falem Português, só se comunicam com seus pares em Apinayé. Os adolescentes e jovens, que também falam Português, priorizam a Língua Materna nas interações intragrupo. Já na aldeia Mariazinha não é assim. Os elementos da cultura não-indígena aos poucos vão incorporando o cotidiano de seus habitantes. O artesanato e as pinturas não são mais praticados. As crianças falam Português desde muito cedo, resultado da união de casamentos mistos. Esse fenômeno, cada vez mais frequente entre os povos indígenas brasileiros (GRUPIONI, 2006), é identificado como transculturação[33], e acreditamos que pode ser aplicado ao processo que

[33] Transculturação é o processo que ocorre quando um indivíduo adota uma cultura diferente da sua, podendo ou não implicar uma perda cultural. A transculturação está ligada à transformação de padrões culturais locais a partir da adoção de novos padrões vindos através das fronteiras culturais

sofrem atualmente os Apinayé da aldeia Mariazinha. Segundo Albuquerque (2007), já é possível identificar na Língua falada pelos habitantes dessa aldeia, algumas transformações em sua estrutura fonética e fonológica que podem sinalizar para uma possível e irreversível perda em sua identidade linguística, tendo como consequência o fato de sua população vir a se tornar, num curto espaço de tempo, monolíngue em Português.

Todavia, com as ações do "Observatório da Educação Escolar Indígena" e do "Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural", que deu continuidade às ações de extensão desenvolvidas pelo "Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé", que foi implantado nas escolas das aldeias Apinayé em 2000, a Situação Sociolinguística das aldeias Apinayé pode ser revertida. Esta mudança é possível uma vez que, com as ações do Observatório, a escola está utilizando práticas pedagógicas que interferem na realidade atual das comunidades, pois os Professores Apinayé estão trazendo para as escolas os indígenas mais velhos a fim de repassarem seus conhecimentos tradicionais, como pinturas corporais, cantigas, corrida de tora grande e confecção de artesanato, principalmente na escola da aldeia Mariazinha. Nesse sentido, foram produzidos uma "Gramática Pedagógica Apinayé", um "Livro de Alfabetização em Apinayé", um "Livro de Textos em Apinayé" e um "Vídeo Documentário". Este material, realizado com a participação efetiva dos Professores Apinayé e da comunidade, tem por finalidade contribuir com uma Educação Bilíngue e Intercultural das escolas das aldeias a partir das necessidades e dos anseios dos povos indígenas Apinayé.

No que tange ao papel da escola em relação ao Bilinguismo, o que ficou claro em nossa pesquisa foi o fato de que esse importante domínio social nas aldeias favorece dois tipos de "Bilinguismo". O primeiro é um "Bilinguismo Aditivo", praticado nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de um material pedagógico Bilíngue, onde a Língua Materna é valorizada e serve como preparo para a criança ter um primeiro contato com a língua Portuguesa nas formas oral e escrita. Lambert (1977) *apud* Flory & Souza (2009) identifica o Bilinguismo Aditivo como aquele no qual a segunda língua é adquirida sem perda de proficiência da primeira. O segundo é um "Bilinguismo Subtrativo", evidenciado pelas práticas pedagógicas e didáticas

---

em encontros interculturais ou migrações transacionais, envolvendo sempre diferentes etnias e elementos culturais. É a transformação de padrões a partir do elemento externo (JAPIASSU & MARCONDES 1990:68).

dos professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no período que comporta o Ensino Médio, que usam material didático exclusivamente na Língua Portuguesa. Para Lambert (1977) *apud* Flory & Souza (2009), o Bilinguismo Subtrativo é aquele no qual a segunda língua é adquirida sem levar em consideração a primeira, ou seja, ao adquirir uma segunda Língua, pode-se perder a proficiência na primeira.

Maher (2006) entende que numa situação de Bilinguismo Subtrativo a função da Língua Indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de Língua Portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a Língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Para a autora, o objetivo final é subtrair a Língua Materna do repertório do falante, pois a criança começa sua escolarização monolíngue em Língua Indígena, passa a um Bilinguismo Transitório nas Duas Línguas e termina monolíngue na segunda Língua, na Língua Portuguesa. “Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante” (MAHER, 2006:16).

Partindo de tais premissas é conveniente trazer o pensamento de Teixeira (2000:310), que manifesta sua preocupação ao afirmar que o que está ocorrendo atualmente, é que as Línguas minoritárias estão sendo destruídas de forma muito violenta, sem passar pelos estágios de uma perda linguística natural. A autora cita Hale, afirmando que a perda linguística que assistimos é diferente da perda linguística tradicional, em sua extensão e em suas implicações. Uma situação vinculada a um processo mais abrangente de perda de diversidade cultural e intelectual, através do qual, Línguas e culturas politicamente dominantes simplesmente sobrepõem-se às Línguas e culturas locais indígenas, destruindo-as. Este processo, segundo Hale *apud* Teixeira (2000:310), é semelhante à perda de diversidade nos mundos zoológico e botânico.

No que diz respeito aos povos indígenas Apinayé estudados pela nossa pesquisa, acreditamos que é importante que se desenvolvam outros projetos de educação para essa comunidade. Projetos que busquem fazer um trabalho de manutenção e preservação da Língua e da cultura desse povo, como o que está sendo realizado pelo “Observatório da Educação Escolar Indígena” e pelo “Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural”. Projetos capazes de promover o diálogo necessário entre a sociedade Apinayé e a sociedade majoritária, agenciando um intercâmbio que efetive a Interculturalidade enquanto aspecto relevante para o fortalecimento das relações entre povos de sociedades e

de culturas diferentes. Projetos que visem à revitalização da Língua Apinayé nos domínios sociais onde a Língua Materna perde espaço para a Língua Portuguesa, e que permitam seus falantes a terem uma identidade linguística sem interferência externa.

Não obstante, com este nosso trabalho, acenamos a possibilidade de uma educação que contribua de forma emancipatória e participativa para a valorização, revitalização e a manutenção da Língua e da cultura dos povos Apinayé, considerando a imperiosa necessidade que os Apinayé têm de constituir uma escola feita “por eles”, e não “para eles”. Uma escola que tenha um projeto educacional onde o material didático, em todos nos níveis de ensino, seja pensado a partir das necessidades e com a participação ativa da comunidade em todas as suas esferas. Um projeto educativo viabilizado por um currículo integrado capaz de fazer frente às perdas linguísticas inevitáveis das sociedades modernas.

Finalizamos provisoriamente afirmando que, nesta nossa dissertação, apresentamos um quadro revelador das opções linguísticas dos Apinayé, ilustrando que Línguas são usadas, quando, e em que contextos. Quem fala e quem escreve o Português e a Língua Materna. Tudo isso considerando o gênero e a idade dos falantes. No entanto, é importante sublinhar que embora nosso estudo aborde as diferentes visões sobre Bilinguísmo, não trabalhamos nesta etapa da pesquisa, critérios que poderiam ser usados para medir o grau de proficiência nos vários domínios do conhecimento das Línguas Apinayé e Portuguesa pelos indígenas Apinayé. Nesse sentido, esclarecemos que em trabalho futuro desenvolveremos, juntamente com os indígenas e fundamentados em uma bibliografia especializada, esses critérios, de forma que a pesquisa sociolinguística seja reveladora também dos graus de Bilinguismo dos Apinayé.

Assim, acreditamos que, de mão dos resultados da presente pesquisa e da futura pesquisa, os professores Apinayé e seus colaboradores possam desenvolver estratégias para o fortalecimento da sua Língua Materna. Almejamos, ademais, que nosso trabalho possa contribuir com os estudos sobre Sociolinguística e Educação Indígena que se desenvolvem no País e, também, colaborar para a promoção de uma ação educativa que contemple interesses, anseios e necessidades dos povos indígenas do Estado Tocantins, sobretudo no que tange ao ensino de suas respectivas Línguas Maternas, nas escolas de suas aldeias.

REFERÊNCIAS

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.

_____. Aspectos da situação sociolinguística dos Apinayé de Riachinho e Bonito. In: SANTOS, Ludovico dos; PONTES, Ismael (Orgs.). **Línguas Jê**: estudos vários. Londrina: Editora da UEL, 2002.

_____. **Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé**. Araguaína: UFT/SEDUC/FUNAI/ADR-Araguaína, 2005.

_____. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé.** Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

_____. (Org.). **História e geografia Apinayé.** Campinas: SP: Curt Nimuendaju, 2007a. 92 p.

_____. (Org). **Matemática e Ciências Apinayé.** Campinas: SP: Curt Nimuendaju, 2007b. 64 p.

_____. (Org.). **Medicina tradicional Apinayé**. Araguaína: Departamento de Educação da FUNAI-ADR-Araguaína, 2007c.

_____. Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngüe dos Apinayé. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI**. Organizadores Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade x Interculturalidade**: uma prática pedagógica Apinayé. Revista Cocar/ Universidade do Estado do Pará v. 3, n.6. Belém: EDUEPA, jul./dez. 2009.

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

_____. **Entrevista**. Fonte: http://araguainanoticias.com.br/. 2011. Acesso 21-mai-2011.

_____. **Ordem dos nomes, verbos e modificadores em Apinayé.** Anais do 7º Congresso Internacional da ABRALIN. Curituba: 2011. Disponível on-line: http://www.abralin.org. Acesso 02-Jul-2011.

ALKMIN, Tânia Maria**. Resumo de Sociolinguística:** Baseado no texto de Tânia Maria Alkmim. In: Roberta Binatti / 2006.

ALMEIDA, Severina Alves de; NEIVA, Sonia Maria de Sousa Fabrício. **A Dialética da Globalização e seus Efeitos na Educação.** PROGRAMA INSTITUCIONAL DE

BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC. UFT – Anais do III seminário de iniciação científica, UFT Palmas: 2007.

_____. MOREIRA, Eliana Henriques**.** Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica CNPQ/UFT **"Educação, Cultura, Infância e Ludicidade Um Estudo da Cultura Apinayé",** desenvolvido entre agosto de 2008 e julho de 2009 Publicado nos anais do V Seminário de Iniciação Científica UFT Palmas: 2009.

ALMEIDA, Severina. Alves de; MOREIRA, Eliana H. ALBUQUERQUE, Francisco E. **Infância, Ludicidade e Educação:** A Alfabetização da Criança Indígena Apinayé em Perspectiva. CD ROM. Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 7 a 10 de setembro de 2010.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Bilinguismo e Educação Bilíngue Intercultural:** os Apinayé e o uso das línguas apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais. Anais do 7º Congresso Internacional da ABRALIN. Curituba: 2011. http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Severina_de_Almeida.pdf. Acesso 03-ago-2011.

ALMEIDA, Graziela Rodrigues de. **Terras Indígenas e o Licenciamento Ambiental da Usina Hidrelétrica de Estreito:** análise etnográfica de um conflito socioambiental. Universidade de Brasília – UnB. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Antropologia. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. 2007. Disponível on line: http://vsites.unb.br/ics/dan/Dissertacao224.pdf. Acesso dia 12-mar-2011.

ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Atlas Toponímico de Origem Indígena do Estado do Tocantins** – Projeto Atito – Tese de Doutorado. USP. São Paulo: 2006.

ANGNES, Juliane Sachser; MARTINS, Letícia Miller. Desvelando contextos multilíngues**. Pleiade,** Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 153-162, Jul./Dez. 2007.Disponível on-line: www.uniamerica.br/pdf/geral/692e17db71.pdf. Acesso 21-jun-2011.

APINAYÉ, Tocantinópolis–TO. **Associação PEMPXÀ União das Aldeias Apinayé Aldeia S. José TI**. Disponível: www.socioambiental.net. Acesso dia 20-Mai-2011.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1988.

BANKS, James. **Entrevista.** Professor de Educação e Diretor do Centro de Educação Multicultural da Universidade de Washington, Seattl. 1993. Disponível on-line: **http://www.entreculturas.pt**. Acesso dia 27-jul-2010.

BATISTA, Hildonice de Souza. **Quando as práticas se encontram:** transdisciplinaridade e práxis pedagógica indígena. 2005. (UFBA, e-mail: hildonice@yahoo.com.br. Disponível on-line: www.cetrans.com.br/artigos/. Acesso 12-jan-2011.

BAUER, Robert S. **Entrevista.** Department of Linguistics University of Hong Kong, Email: **rsbao@yahoo.com.** Disponível on-line: www.hku.hk/linguist. Acesso 11-mar-2011.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo:** produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDAS, Miguel A. G. O processo educacional, a comunicação e os agentes duplos: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica. **Revista Ágere**. Salvador: Quarteto, v.1, p. 88, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Situação sociolingüística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins:** subsídios educacionais. Revista do Museu Antropológico, Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992.

_____. **Proposta de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins:** projeto de educação indígena para o Tocantins. Palmas-TO: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Gerência de Educação Indígena, 1997.

_____. **Programa de Educação Indígena para o Estado do Tocantins Convênio Governo do Estado do Tocantins** / FUNAI / UFG. 2.ed. 1998.

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

_____. Políticas e Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas Brasileiros – **Signótica**. 14: 129-146, Jan./Dez. 2002. Disponível on line: www.revistas.ufg.br. Acesso dia 19-ago-2011.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (DE 16 DE JULHO DE 1934).** Disponível on-line: www.planalto.gov.br/ccivil.../. Acesso 04-ago-2011.

_____. **Lei Ordinária Nº 6001, de 19 De Dezembro De 1973.** Dispõe Sobre o Estatuto do Índio. Disponível on-line: www.planalto.gov.br/. Acesso dia 21-jan-2011.

_____. **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 on line: http://www.lexml.gov.br/. Acesso dia 15-jan-2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Versão on-line. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil.../ Acesso dia 03- abr-2009.

_____. **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. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf. Acesso 29-mar-2011.

_____. **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.

_____. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação**. MEC, 1993.

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

_____. **PDE - Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **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.

_____. **Observatório da Educação escolar Indígena.** Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. MEC. 2009. Disponível on-line: www.capes.gov.br/ Acesso 25-set-2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio** (ENEM/2008). Disponível on-line: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso 04-set-2010.

_____. **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 dia 02-jul-2011.

_____. **Ministério Da Educação Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação.** 2010. Disponível on-line: www.portal.mec.gov.br Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat -12- abr-2010. Acesso 12-set-2011.

_____. **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.

_____. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena. 2011.** Disponível on line: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf. Acesso 13-set-2011.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second Language Acquisition. In: YUKO G. BUTLER AND KENJI HAKUTA. **The Handbook of Bilingualism.** Edited by Tej K. Bhatia and William C. Ritchie© 2004, 2006 by Blackwell Publishing Ltdhttp://www.ehu.es/HEB/Mikel/Adam&Mikel_Master2010_11/Lecture%208%20biblio/The_Handbook_of_Bilingualism_chapter5.pdf. Acesso 10-abr-2011.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. Participação – Uma Trajetória Difícil. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara et alii. **Por uma educação indígena diferenciada.** Brasília: C.N.R.C./ FNPM, 1987. Disponível on-line: www.dominiopublico.gov.br/ Acesso 21-jun-2011.

CAMARGO, Acácio Tadeu de. **Música indígena brasileira**: Territorio Scuola. Disponível on-line: www.territorioscuola.com. Acesso 22-jul-2011.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (Org). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 2ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

CARDOSO, **Ana Paula Lima Barbosa. Etnografia e educação:** caminhos que se entrecruzam. Fortaleza: UEC, 2009.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA vol.15** special issue. São Paulo: 1999. Disponível on line: http://www.scielo.br/scielo. Acesso 11-jul-2011.

COELHO, Luís Fernando Hering. **A Nova Edição De Why Suyá Sing**, **de Anthony Seeger, e Alguns Estudos Recentes Sobre Música Indígena Nas Terras Baixas da América do Sul.** MANA 13(1): 237-249, 2007. Disponível on line: http://www.scielo.br/pdf/mana/v13n1/a09v13n1.pdf. Acesso dia 19-AGO-2011.

COSTA LANA, Eliana Dos Santos**. O Professor Indígena e o Sistema Nacional de Educação.** V Encontro Anual da ANDHEP – Direitos Humanos, Democracia e Diversidade. 2009. UFPA, Belém (PA) GT08 - Culturas e Territórios Indígenas, Quilombolas e Ribeirinhos e Direitos Humanos. Disponível on-line: **http://www.andhep.org.br/** Acesso 05-jun-2011.

COBERN, William. W., e LOVING Cathleen C. Defining Science in a Multicultural World: Implications for Science Education. **Science Education**, vol. 85. 2000. Disponível on-line: **www.google.com.br/citeseerx.ist.psu.edu/.** Acesso dia 07-ago-2011.

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

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdiciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 2.ed. 2009.

D'ANGELIS**,** Wilmar R. **Alfabetizando em comunidade indígena.** Estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul. Formação continuada. 2000.

Disponível on line: **http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf**. Acesso 12-jul-2011.

DAMAS, Luiz Antonio. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: O jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, Jocyléia Santana (Org.) **Competências Interdisciplinares.** São Paulo, Xamã, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DRE/TOCANTINS. Estado do Tocantins Secretaria da Educação e Cultura. Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis Escola Indígena Mãtyk Aldeia São José. **Histórico da Escola Indígena Mãtyk.** 2002.

DRE/TOCANTINS. Estado do Tocantins Secretaria da Educação e Cultura. Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis Escola Indígena Mãtyk Aldeia São José. **Histórico da Escola Indígena Mãtyk.** 2011.

DRE/TOCANTINS. Estado do Tocantins Secretaria da Educação e Cultura. Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis Escola Indígena Tekator Aldeia Mariazinha. **Histórico da Escola Indígena Tekator.** 2011.

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

ESCOLA MÃTYK**. Relatório.** Estado do Tocantins Secretaria da Educação e Cultura. Delegacia Regional de Ensino de Tocantinópolis Escola Indígena Mãtyk Aldeia São José. 2002.

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

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 13. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2006.

FERGUSON, C. Diglossia. **Word** 15. 325-340, (1959).

FISHMAN, J. 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.

_____. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 2, p. 29-37, 1967.

_____. A sociologia da linguagem. In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, M.F. **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, p. 25-39, 1974.

_____. Bilingualism and Biculturism as individual and as societal phenomena. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. 1980, v.1, nº 1.

FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: EDUSP, 2001.

FLORY, Elizabete Villibor & SOUZA Maria Thereza Costa Coelho de. **Bilinguismo:** Diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio.** Volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível on-line: www.pucsp.br/ . Acesso dia 19-set-2010.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Trabalho apresentado no GT **Educação e Sociedade na XXI Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, set, 1998. Disponível em: http://www.anped.org.br/ . Acesso em: 22-mai-2009.

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

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

_____. **A Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 35ªed. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.

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

FREITAS, Maria Inês de. Respeito ao ritmo de aprendizagem da criança. In: VEEIGA, J. E D`ANGELIS, W. da S. (Org.). **Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia**. Campinas: Gráfica Unicamp, 2003.

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Relatório Geral**. Administração Regional da FUNAI/Araguaína, 2010. Disponível on line: www.funai.gov.br. Acesso: 12-11-2011.

FUNASA. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE Medicina Tradicional Indígena em Contextos. **Anais Da I Reunião De Monitoramento.** Ministério da Saúde. Brasília: 2007. Disponível on line: bvssp. icict.fiocruz.br/lildbi/doc=1694. Acesso 14-set-2011.

_____. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. **Boletim Técnico de 26 de junho de 2010**. Araguaína-TO. Disponível on line: www.funasa.gov.br Acesso 14-set-2011.

GOLÇALVES, Roseana Ferreira. **Indígenas ainda não têm educação diferenciada**. 2010. Disponível on line: http://www.sejudh.pa.gov.br/. Acesso 02-jul-2011.

GREEN, J. L.; DIXON, C. A Etnografia Como UMA Lógica de Investigação. Traduzido por Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira, revisado por Marcos Bagno. In: **Revista Educação,** v. 42, 2005, p.13-79.

GROSJEAN, F. **Life with two languages:** an introduction to bilingualism**.** Harvard: University Press, 1982.

_____ F. 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 on line: http://www.bilingualfamiliesconnect.com/Individual%20Bilingualism_Francois%20Grosjean.pdf. Acesso dia 24-fev-2011.

_____. **Bilingual**: Life and reality. Harvard: University Press, 2010. Disponível on-line: www.francoisgrosjean.ch. Acesso dia 04-Ago-2011.

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

_____. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Revista Enfoque "Qual é a questão?"** Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

_____. 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.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Universidade de Brasília. **Psicologia Teoria e Pesquisa.** Acesso 22-Ago-2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

HAM, Patrícia. **Aspectos da Língua Apinayé**. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.

HAMEL, R. E. La Política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística. In ORLANDI, Eni PULCINELLI. **Política Linguística na América latina**. São Paulo: Pontes, 1988.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A**. Bilinguality and Bilingualism.** Second edition. Cambridge University Press, 2000.

HENRIQUES, Ricardo et. Alli. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC, 2007.

HOLLANDA, Eliane. A Merenda pode ajudar a superação do Fracasso Escolar? **Em Aberto,** Brasília, ano 15, n.67, jul./set. 1995. Disponível on-line: http://www.rbep.inep.gov.br/ . Acesso 13-jul-2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tocantinópolis-To. – Histórico.** Disponível: www.ibge.gov.br/cidadesat/. Acesso 29-out-2011.

JAPIASSU, Hilton, MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

KAMII, Constance, DECLARK, Geórgia. **Reinventando a aritmética:** implicações da

teoria de Piaget. São Paulo: Papirus, 1991.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. Os Timbira Atuais e a disputa territorial. In: **Povos Indígenas no Brasil 1991-1995.** 1996.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. Os Timbira atuais e a disputa territorial. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil**: 1991/1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. p. 637-41.

_____. **Apinayé.** 2003. Disponível on line: http://pib.socioambiental.org. Acesso dia 27-nov-2010.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A Questão Indígena na Sala de Aula.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

_____. GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus**. MEC/MARI; UNESCO, 3, ed., 2000.

_____. 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.

LIRA, Luciane. **Sociolinguística**. Disponível: http://socioelinguistica.blogspot.com./2010/03/. Acesso 30-out-2011.

LOPEZ, L. E. SICHRA, I. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. **Educação na Diversidade:** experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**.** Hernaiz, I. (Org). 2. ed. Brasília: MEC. 356 p. 2007.

MAGALHÃES, Solange M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e Profissionalização Docente**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

MAHER, Terezinha Machado. O Ensino De Língua Portuguesa Nas Escolas Indígenas. **Em Aberto,** Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. Disponível on-line: www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/946/851 . Acesso 12-mai-2011.

_____. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (Org). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas: Autores Associados, 2005. pp. 75-108.

_____. 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. 230 p.

_____. 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: Mercado de Letras (2007).

_____. Em Busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena. **Trab. Linguist apl.** vol. 47 no.2 Campinas July/Dec. 2008. Disponível on line: http://www.scielo.br/scielo.php. Acesso 21-jun-2011.

_____. 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 2010. Disponível on-line: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso dia 12-mar-2011.

MARTINS, Marinete Aparecida. **Transdisciplinaridade**: Discurso ou realidade? Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, SOROCABA/SP: 2009

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Abordagem etnográfica na investigação científica**. 2001.Disponível on line: www.admead.ufla.br/moodle/file.../MATOS. Acesso dia 03-abr- 2010.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Acesso dia 28-Jul-10.

MELLO, Maria Ignez Cruz. **Música e Mito entre os Wauja do Alto Xingu**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. Disponível on-line: http://www.musa.ufsc.br/Wauja.pdf. Acesso 11-ago- 2011.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e Identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 69-88.

MONTE, Nietta. **A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo de caso Kaxinawá.** Niterói: UFF, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 10.ed. São Paulo: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade In*:* **Inovação e interdisciplinaridade na universidade***.* Porto Alegre, EDIPURS, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2002.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Ana C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. V.1. São Paulo: Cortez, 2001. (p.21-47).

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdiciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2008.

_____. **Educação e Transdiciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

NUNES, Ângela. "Contribuições da etnologia brasileira a antropologia da criança". In: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, Ana Vera L. da Silva, NUNES, Ângela. (Org). **Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos**. São Paulo: FAPESP. Ed. Global, 2002.

_____. **Brincando de ser criança:** Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003, 341 p. Tese de Doutoramento. Disponível on-line:– http//hdl.handle.net/10071/684**.** ISBN 978-989-8154-32-3. Acesso dia 20-jan-2008.

OEA – Organização dos estados Americanos. **Projeto de Declaração Americana Sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Disponível on line: http://www.dhnet.org.br/. Acesso 20-ago-2011.

OUELLET, Fernando. **O Que quero dizer quando penso em Educação Intercultural.** Faculdade de Teologia e Filosofia da Universidade de Sherbrooke, Canadá: 1991. http://www.entreculturas.pt. Acesso dia 27-Jul-2010.

_____. **O Que quero dizer quando penso em Educação Intercultural.** Faculdade de Teologia e Filosofia da Universidade de Sherbrooke, Canad: 2002; http://www.entreculturas.pt. Acesso dia 27-jul-2010.

PAULA, Eunice Dias. Interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes,** ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível on-line: www.scielo.br/pdf/cedes. Acesso dia 01-out-2010.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores:** intenção e realidade**.** 1.ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **Bilinguismo e suas Relações no desenvolvimento da identidade da criança surda.** Disponível on line**:** http://penta2.ufrgs.br/edu/telelab/edusurdos/linguage.htm#bilinguismo. Acesso dia 01-out-2010

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

_____. **As Línguas Indígenas e a Constituinte.** In: ORLANDI, Eni. P. (org.). Política Linguística na América Latina. São Paulo: Pontes, 1988.

_____.Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. ***D.E.L.T.A****.* 9(1):83-103. São Paulo, 1993.

_____. **The Amazonian Languages,** org. por R.M.W. Dixon e A. Y. Aikhenvald, Cambrige: Cambridge University Press,1999.

_____. Biodiversidade e Diversidade Etnolinguística na Amazônia. In: SIMÕES, Maria do Socorro Simões. (Org.). **Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta,** 1 ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001, v. 1, p. 269-278.

_____. **Línguas Brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Ed.Loyola, 2002, p. 17-37.

_____.; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara (Org.). **Estudos sobre línguas indígenas.** Belém: UFPA, 2001.

ROMAINE, S. Bilingualism. London: Blackwell, 1989. J. (Ed.). **Language Processing in Bilinguals**. Hillsdale: Eribaum, 1986. Weinreich, U. Languages in Contact. The Hague: Mouton, 1968.

SALGADO, Ana Claudia Peters. Medidas de Bilingualidade: Uma Proposta. In: BARRETO, Mônica Maria Guimarães Savedra; SALGADO, Ana Claudia Peters (Org). **Sociolinguística no Brasil:** Uma Contribuição dos estudos Sobre Línguas EM/DE Contato. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora, 2009.

SANTILI, Juliana (Org.). **Os direitos indígenas e a Constituição**. Porto Alegre: Fabris, 1993.

SAUNDERS, George. **Bilingual Children:** From birth to teens. England: Multilingual Matters, 1988.

SILVA, M. P. da.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, A. GRUPIONI, L. D. B. (Org). **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus**. MEC/MARI; UNESCO, 2000, p. 149-165.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. **A Situação Sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura.** Ministério da Justiça Fundação Nacional do Índio. BRASÍLIA: 2001. Disponível on line: www.funai.gov.br. Acesso 11-dez-2010.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou Transdisciplinaridade**? São Paulo: Paulus, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Raquel F. A. In: LOPES DA SILVA, A. GRUPIONI, L .D. B. (Org). **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus**. MEC/MARI; UNESCO, 2000.

TOCANTINS. Governo do Estado. **Curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas.** Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a UFG – Universidade Federal de Goiás. Palmas: 2007.

UFG. Universidade federal de Goiás. **Documento de Constituição do Curso de Licenciatura Intercultural**. www.ufg.br. Acesso dia 12-jan-2011

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. **Revista Diálogos possíveis:** revista da Faculdade Social da Bahia. Ano 6, n. 1 (jan./jun.2007). Salvador: FSBA, 2007. p. 102-123. Disponível em <http://www.faculdadesocial.edu.br/ /10/09.pdf> Acesso dia 22-mai-2009.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 1982. Disponível oi line: (www.jahr.org). http://www.ebooksbrasil.org/eLibris. Acesso dia 27-jul-10.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DE PROFICIÊNCIA E USO DA LÍNGUA

INFORMAÇÃO PESSOAL

01 - Nome:

02 - Data: 03 - Local:

04 - Sexo: M( ) F( )

05 - Idade: 8-12( ) 13-18( ) 19-39( ) 40 e mais( )

FACILIDADE LÍNGUÍSTICA

05 - Você pode entender uma conversação em Apinayé?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

06 - Você fala Apinayé?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

07 - Você pode ler em Apinayé?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

08 - Você pode escrever em Apinayé?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS

09 - Você pode entender uma conversação em Português?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

10 - Você fala Português?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

11- Você pode ler em Português?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

12 – Você pode escrever em Português?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

13 - Qual é a língua mais fácil de aprender? Por quê?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

14 - Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

15 - Que língua você usa mais freqüentemente em casa para falar com adultos?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

16 - Que língua você fala mais confortavelmente?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

17 - Que língua você usa mais freqüentemente em casa para falar com as crianças?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

18 - Que língua você usa mais freqüentemente em casa para escrever?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

19 - Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

20 - Que língua você fala com pessoas da mesma idade na vizinhança?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

24 - Qual é a língua das preces?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

21 - Que língua você usa no trabalho para falar com seu chefe?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )
22 - Que língua você usa durante uma cerimônia de sua tribo?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

23 - Que língua você usa quando reza na igreja?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

25 - Que língua as crianças falam mais freqüentemente?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

26 - Que língua os mais velhos falam mais freqüentemente?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

27 - Que língua você usa freqüentemente para troca de bens?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

28 - Que língua você acha mais bonita? Por que?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

29 - Que língua você usa quando está bravo?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

30 - É melhor para uma pessoa falar Apinayé, Português ou ambas?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

31 - Que língua deve ser ensinada na escola?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

32 - Qual é a língua mais importante?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

33 - Que língua você prefere para ler?
Apinayé( ) Português( ) Ambas( ) Nenhuma ( )

34 - Que língua você prefere para escrever?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( ) Nenhuma ( )

Comentários