



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

FRANCINETE DE JESUS PANTOJA QUARESMA

**LIVRO DIDÁTICO E PRÁTICAS EM SALA DE AULA PARA ALFABETIZAÇÃO
EM *PARKATÊJÊ***

**Belém
2021**

FRANCINETE DE JESUS PANTOJA QUARESMA

**LIVRO DIDÁTICO E PRÁTICAS EM SALA DE AULA PARA ALFABETIZAÇÃO
EM *PARKATÊJÊ***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras, da Universidade Federal do Pará,
como requisito para obtenção do título de
Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa Dra. Marília de Nazaré de
Oliveira Ferreira.

**Belém
2021**

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

Q11 Quaresma, Francinete de Jesus Pantoja.
Livro didático e práticas em sala de aula para alfabetização em
Parkatêjê / Francinete de Jesus Pantoja Quaresma. — 2021.
443 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Marília de Nazaré de Oliveira
Ferreira

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Belém, 2021.

1. Língua Parkatêjê. 2. Livro didático indígena. 3.
Alfabetização indígena. 4. Matriz curricular. I. Título.

CDD 410



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

FRANCINETE DE JESUS PANTOJA QUARESMA

**LIVRO DIDÁTICO E PRÁTICAS EM SALA DE AULA PARA ALFABETIZAÇÃO
EM PARKATÊJÊ**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, na área de concentração em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Análise, Descrição e Documentação de Línguas Naturais, do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Profa Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira, como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovação em: 17/08/2021.

Banca Examinadora:

_____ - Orientador

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

_____ - Examinador externo

Domingos Barros Nobre
Professor Doutor em Educação (UFF)

_____ - Examinador externo

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Professora Doutora em Educação (UEPA)

_____ - Examinador interno

Sidney da Silva Facundes
Professor Doutor em Linguística (UFPA)

_____ - Examinador interno

Ana Paula Barros Brandão
Professora Doutora em Linguística (UFPA)

_____ - Suplente externo

Antônio Almir Silva Gomes
Professor Doutor em Linguística (UNIFAP)

_____ - Suplente interno

Thomas Massao Fairchild
Professor Doutor em Educação (UFPA)

Ao grande, único e verdadeiro Deus *Eu Sou* (Êxodo 3.14),
aos meus pais Manoel e Maria Madalena,
ao meu querido esposo Carlos,
à minha amada filha Fernanda Carla,
aos meus irmãos Franciane e Daniel e
à minha sobrinha Rebeca.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, Senhor soberano da minha vida, pelo dom da vida e pelo amparo em minha caminhada. “Até aqui nos ajudou o Senhor.” (I Samuel 7:12). Ao Senhor meu Deus, toda honra, glória, louvor e adoração! Que minha boca e meu coração sejam incansáveis em glorificá-lo e em agradecê-lo, pois sem seu cuidado, amor e proteção eu nada teria feito, jamais teria chegado até aqui.

Aos meus pais pelo amor incondicional que sempre dedicaram a mim; pela criação que me deram, ajudando-me a formar o meu caráter, de modo que eu me tornasse a pessoa que sou hoje; e pelas orações incessantes.

Ao meu amado esposo Carlos, meu companheiro nas viagens de pesquisa de campo, pelo amor e carinho que sempre dedicou a mim; por me incentivar e me ajudar a correr atrás dos meus sonhos; por compreender minha ausência; pelo apoio nas horas de desânimo e dificuldades; e pela confiança de sempre.

À minha filha querida Fernanda Carla pela paciência, pela compreensão em abrir mão de muitos momentos para que eu pudesse realizar este trabalho e pelo amor e carinho demonstrado nas horas em que estive cansada.

Aos meus irmãos Franciane e Daniel pelo incentivo e pelas orações. Agradeço ao meu irmão pelas conversas e trocas de experiência sobre alfabetização de crianças. Agradeço à minha irmã pela força, encorajamento e motivação diária a mim dispensada. Não posso deixar de também agradecer a ela pelas orações ao Senhor nosso Deus para que Ele, por sua infinita misericórdia, me ajudasse a concluir este estudo, alcançando o meu tão sonhado título de Doutora em Letras.

À minha sobrinha Rebeca, por ter me dado a graça de ser sua tia, extraindo da minha alma os sorrisos mais divertidos.

Aos meus queridos amigos Antônio Silva, Moisés Nascimento e Robson Quaresma que, além da amizade, sempre me auxiliaram quando precisei de seus conhecimentos em estatística, em traduções e em informática, respectivamente.

Ao povo *Parkatêjê*, pela forma como fui recebida em seu meio social, pela oportunidade concedida para eu realizar esta pesquisa. Em especial eu agradeço ao Cacic Gavião *Akroiarêre Parkatêjê* e aos líderes indígenas Breno *Kateiokuare Kruati* (*K Parkatêjê*) e *Amjire Parkatêjê*.

Aos profissionais da educação escolar indígena da Escolar Indígena na Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pêptykre Parkatêjê*,

colaboradores desta pesquisa, por todo apoio fornecido para realização deste estudo e pela forma como fui acolhida nessa instituição de ensino.

Aos alunos *Parkatêjê* matriculados no ano letivo de 2020, meus pequenos/grandes colaboradores.

À Profa. Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira, pela oportunidade de realizar este estudo. Além das orientações para o desenvolvimento desta pesquisa, agradeço pela compreensão, incentivo e apoio nos dias difíceis. Agradeço pela confiança depositada em mim.

Aos demais professores do Curso de Doutorado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, pelos conhecimentos compartilhados.

A todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização desta Tese.

Abre a tua boca em favor dos que não podem defender-se, sê o protetor dos direitos de todos os desamparados.

(Provérbios 31:8)

RESUMO

As populações indígenas do Brasil estão fortemente ameaçadas de extinção. Consequentemente, suas línguas e culturas também correm perigo de desaparecer. Ao longo dos mais de 500 anos do contato, ocasionado pela chegada dos portugueses, o número de povos e de línguas indígenas reduziu (SEKI, 2000). O contato com a cultura não indígena tem levado essas comunidades à extinção ou ao monolinguísmo em Língua Portuguesa. Assim, são necessárias ações urgentes em prol da preservação dos indígenas e da revitalização de suas línguas. No cenário atual, a educação escolar indígena, por meio do ensino formal das línguas tradicionais dessas comunidades, tem sido compreendida pelos próprios nativos como estratégia para preservação e fortalecimento dessas línguas. Mas para que a escola cumpra tal propósito, as metodologias praticadas em sala de aula para ensino-aprendizagem das línguas indígenas e os livros didáticos que apoiam o processo educacional devem ser coerentes com a realidade e a especificidade do povo atendido por eles. Partindo desse pressuposto, este estudo visou contribuir para o processo de ensino-aprendizagem formal da Língua *Parkatêjê*, uma língua do Complexo Dialetal Timbira, falada pela Comunidade Indígena *Parkatêjê*, localizada no sudeste paraense. No contexto atual, devido ao intenso contato com a sociedade circundante, o *Parkatêjê* tornou-se a língua de herança da geração indígena infantil, monolíngue em Português, mas com grande potencial de aprendizagem daquela língua, capaz de reverter o quadro de obsolescência linguística. Nesse sentido, esta pesquisa realizada junto aos *Parkatêjê*, é fruto da necessidade de investimentos em estudo que favoreçam o fortalecimento de línguas ameaçadas. Por meio dessa, buscou-se investigar um aporte teórico-metodológico de ensino-aprendizagem eficiente para o ensino da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização que subsidie a produção de livro didático indígena, práticas de sala de aula e currículo escolar nessa língua. O hibridismo teórico-metodológico inspirado nos conceitos de Gêneros Textuais, da Abordagem Comunicativa e da Psicogênese da Língua Escrita foi apontado como uma alternativa para embasar atividades escolares que promovam, paralelamente, o desenvolvimento de competências e habilidades orais e escritas em crianças matriculadas no 1º ano/9 do Ensino Fundamental da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pẽtykre Parkatêjê*. Como característica da pesquisa-ação, os resultados desta investigação culminaram em uma proposta de matriz de referência curricular para o ensino da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização de crianças *Parkatêjê*; uma proposta de concepção de livro didático indígena para o ensino dessa língua no nível mencionado, com atividades a serem elaboradas em sequências didáticas voltadas para o 1º dos três anos/séries escolares que compreendem o Ciclo de Alfabetização; e uma proposta de livro didático indígena de leitura do alfabeto *Parkatêjê* ilustrado. De caráter bibliográfico, documental e de campo, esta pesquisa configurou-se como qualitativa e aplicou técnicas de coleta de dados coerentes à sua natureza, pautando-se nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, da Linguística Descritiva e da Educação.

Palavras-chave: Língua *Parkatêjê*. Livro didático indígena. Alfabetização indígena. Matriz curricular. Abordagem Comunicativa. Gêneros Textuais. Psicogênese da Língua Escrita.

ABSTRACT

The indigenous peoples of Brazil are heavily threatened with extinction. Consequently, their language and cultures are also in danger of disappearing. Throughout more than 500 years of contact, provoked by the arrival of the Portuguese, the number of indigenous peoples and languages have reduced (SEKI, 2000). Contact with non-indigenous cultures has led these communities either to a process of extinction or monolingualism in Portuguese. Thus, safeguarding measures are urgently required for the preservation of indigenous peoples and the revitalization of their languages. In the current scenario, indigenous school education, involving the formal and systematized teaching of the traditional languages of these communities, has been understood by the natives themselves as a strategy for the preservation and invigoration of these languages. But for the schooling process to fulfill such purpose, methodologies for teaching and learning indigenous languages and textbooks used in the classroom must be consistent with the reality and specificities of the people they are intended to. Based on this assumption, this study aimed to contribute to the formal teaching-learning process of the *Parkatêjê*, a language of the *Timbira* Dialectal Complex, spoken by the *Parkatêjê* Indigenous Community, located in southeastern Pará. In the current context, as a result of the intense contact with the surrounding society, *Parkatêjê* has become the inherited language of the indigenous children's generation, who are monolingual in Portuguese, but with great potential for language learning and capable of reversing the situation of linguistic obsolescence. In this sense, this research carried out within the *Parkatêjê* community was motivated by the need for investment in studies that favor the strengthening of endangered languages. Through this study, we sought to investigate a theoretical-methodological contribution which has proved efficient for teaching-learning of the *Parkatêjê* language at a literacy level that subsidizes the production of indigenous textbooks, classroom practices and school curriculum. The theoretical-methodological hybridism based on the concepts of Textual Genres, the Communicative Approach and the Psychogenesis of Written Language was appointed as an alternative to support school activities that promote, concurrently, the development of oral and written skills in children enrolled in the 1st/9 year of the *Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio Pêtykre Parkatêjê*. Consistent with the particularity of the action research, the results of this investigation culminated in a proposal for a curricular reference matrix for the teaching of the *Parkatêjê* Language at the literacy level to *Parkatêjê* children; a proposal for the conception of an indigenous textbook for teaching this language at the local level, with activities developed in didactic sequences aimed at the 1st of the three school years / grades that comprise the *Ciclo de Alfabetização* [Literacy Cycle]; and a proposal for an indigenous textbook for reading the illustrated *Parkatêjê* alphabet. A bibliographic, documental and field nature research was developed. The study has also employed techniques consistent with the qualitative approach and applied data collection based on the theoretical assumptions of Applied Linguistics, Descriptive Linguistics and Education.

Keywords: *Parkatêjê* language. Indigenous textbook. Indigenous literacy. Curriculum. Communicative Approach. Textual Genres. Psychogenesis of Written Language.

RÉSUMÉ

Les populations autochtones du Brésil sont fortement menacées d'extinction. Par conséquent, leurs langues et cultures sont également en voie de disparition. Au cours de plus de 500 années de contact, provoqué par l'arrivée des portugais, le nombre de peuples et de langues autochtones a diminué (SEKI, 2000). Ce contact avec la culture non autochtone a conduit ces communautés à l'extinction ou au monolinguisme en langue portugaise. Ainsi, des actions urgentes sont-elles nécessaires afin de préserver les peuples autochtones et revitaliser leurs langues. Dans le scénario actuel, l'éducation scolaire autochtone, à travers l'enseignement formel des langues traditionnelles de ces communautés, a été compris par les autochtones eux-mêmes, comme une stratégie pour la préservation et le renforcement de ces langues. Mais, pour que l'école remplisse cet objectif, les méthodologies utilisées en classe pour l'enseignement et l'apprentissage des langues autochtones et les manuels qui soutiennent le processus éducatif doivent être cohérents avec la réalité et la spécificité des personnes auxquelles ils servent. Sur la base de cette hypothèse, cette étude a visé à contribuer au processus formel d'enseignement-apprentissage de la langue Parkatêjê, une langue du Complexe Dialectal Timbira, parlée par la communauté autochtone Parkatêjê, située dans le sud-est du Pará. Dans le contexte actuel, en raison d'un contact intensif avec la société environnante, le Parkatêjê est devenu la langue d'héritage de la génération des enfants autochtones, monolingue en portugais, mais avec un grand potentiel d'apprentissage de cette langue, capable de renverser la situation d'obsolescence linguistique. En ce sens, cette recherche menée avec les Parkatêjê, est le résultat du besoin d'investir dans des études qui favorisent le renforcement des langues en danger. À travers cela, nous avons cherché à étudier une contribution théorique et méthodologique d'enseignement-apprentissage efficace pour l'enseignement de la Langue Parkatêjê dans le niveau d'alphabétisation qui subventionne la production de manuels scolaires autochtones, de pratiques en classe et de programmes scolaires dans cette langue. L'hybridisme théorico-méthodologique inspiré des concepts de Genres Textuels, d'Approche Communicative et de Psychogenèse du Langage Écrit a été désigné comme une alternative pour soutenir les activités scolaires qui favorisent, en parallèle, le développement des compétences et des capacités orales et écrites chez les enfants inscrits dans la 1ère année/9 de l'école élémentaire de la *Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio Pẽptykre Parkatêjê*. Comme caractéristique de la recherche-action, les résultats de cette étude ont culminé dans une proposition de matrice de référence curriculaire pour l'enseignement de la Langue Parkatêjê au niveau d'alphabétisation des enfants Parkatêjê; une proposition pour la conception d'un manuel scolaire autochtone pour l'enseignement de cette langue au niveau mentionné, avec des activités à développer en séquences didactiques destinées à la première des trois années scolaires/niveaux qui composent le Cycle d'Alphabétisation; et une proposition de manuel scolaire autochtone pour la lecture de l'alphabet illustré Parkatêjê. À caractère bibliographique, documentaire et de terrain, cette recherche a été configurée comme qualitative et a appliqué des techniques de collecte de données selon sa nature, basées sur les théories de la Linguistique Appliquée, de la Linguistique Descriptive et de l'Éducation.

Mots-clés: Langue Parkatêjê. Manuel autochtone. Alphabétisation autochtone. Programme d'études. Approche Communicative. Genres Textuels. Psychogenèse du Langage Écrit.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da Terra Indígena Mãe Maria	31
Figura 2 - Aldeia <i>Parkatêjê</i> (km 30 BR 222)	33
Figura 3 - Índio <i>Parkatêjê</i> preparando-se para jogar flecha	41
Figura 4 - Homens <i>Parkatêjê</i> preparando-se para correr com a tora	42
Figura 5 - Mulheres <i>Parkatêjê</i> preparando-se para correr com a tora	42
Figura 6 - Homens <i>Parkatêjê</i> na largada da corrida de varinha	43
Figura 7 - Pintura corporal <i>Parkatêjê</i>	47
Figura 8 - Dança <i>Parkatêjê</i>	48
Figura 9 - Times de futebol masculino – Nação <i>Parkatêjê</i> e Estreia de Ouro <i>Parkatêjê</i>	50
Figura 10 - Escudo do time <i>Menkwatuare Parkatêjê</i>	51
Figura 11 - Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio <i>Pẽptykre Parkatêjê</i>	149
Figura 12 - Proposta de material didático de <i>Kruwati</i> Gavião	187
Figura 13 - Livro didático Conhecendo nosso povo – Escola Indígena de 1º grau <i>Pẽptykre Parkatêjê</i>	188
Figura 14 - Livro didático Alfabeto e Cantos <i>Parkatêjê</i>	190
Figura 15 - Livro <i>Mẽ ikwỳ tekjê ri</i> : isto pertence ao meu povo	191
Figura 16 - Livro paradidático <i>Romanço Parkatêjê</i>	192
Figura 17 - Livro Cantos de Caçador: povo <i>Parkatêjê</i> – Pará	193
Figura 18 - Dicionário <i>Parkatêjê</i> -Português	194
Figura 19 - Alfabeto <i>Parkatêjê</i> ilustrado	321
Figura 20 - Alfabeto <i>Parkatêjê</i> em diferentes fontes de letras	336
Figura 21 - Vogais e consoantes do alfabeto <i>Parkatêjê</i>	337

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nome dos times de futebol da Comunidade Indígena <i>Parkatêjê</i>	51
Quadro 2 - Alterações ocorridas no <i>status</i> da Língua <i>Parkatêjê</i> ao longo do contato ...	60
Quadro 3 - Inventário fonológico das consoantes da Língua <i>Parkatêjê</i> proposto por Araújo (1977; 1989)	62
Quadro 4 - Inventário fonológico das vogais da Língua <i>Parkatêjê</i> proposto por Araújo (1977; 1989)	62
Quadro 5 - Inventário fonológico das vogais da Língua <i>Parkatêjê</i> proposto por Neves (2010)	63
Quadro 6 - Relação grafema e fonema do alfabeto <i>Parkatêjê</i>	67
Quadro 7 - Ocorrência de sílabas em posição inicial, média e final	68
Quadro 8 - Alunos matriculados na Escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i> no ano letivo de 2020	152
Quadro 9 - Cargos/funções disponíveis na escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i> no ano de 2020	154
Quadro 10 - Profissionais indígenas da Escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i> em 2020	167
Quadro 11 - Relação entre o medidor qualitativo e descritores de fluência	173
Quadro 12 - Glosa explicativa das alternativas de resposta sobre como os alunos estavam aprendendo a Língua <i>Parkatêjê</i>	179
Quadro 13 - Relação das publicações e das concepções de material didático produzidas sobre/para os <i>Parkatêjê</i>	195
Quadro 14 - Compreensão dos professores <i>Parkatêjê</i> sobre a composição de um LDI para o ensino da Língua <i>Parkatêjê</i>	198
Quadro 15 - Proposta de matriz de referência curricular para a Língua <i>Parkatêjê</i>	274
Quadro 16 - Atividade com texto do Gênero Textual canção	323
Quadro 17 - Jogo linguístico – Trilha do alfabeto	325
Quadro 18 - Atividades com paisagens do contexto habitacional <i>Parkatêjê</i>	328
Quadro 19 - Atividade pautada no aspecto cultural	328
Quadro 20 - Atividade com texto autêntico do cotidiano	330
Quadro 21 - Atividade ilustrando o ensino do ato de fala ‘saudação’ dentro de uma unidade tópica ‘Contato’	332
Quadro 22 - Alfabeto <i>Parkatêjê</i> ilustrado	338
Quadro 23 - Perfil dos colaboradores indígenas da pesquisa	350
Quadro 24 - Duração das entrevistas diretas	351
Quadro 25 - Cronograma da viagem de campo à Comunidade Indígena <i>Parkatêjê</i>	354

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação dos profissionais indígenas sobre CO/compreender dos estudantes indígenas da Escola <i>Pěptykre Parkatêjê</i> em Língua <i>Parkatêjê</i>	174
Gráfico 2 - Avaliação dos profissionais indígenas sobre EO/falar dos estudantes indígenas da Escola <i>Pěptykre Parkatêjê</i> em Língua <i>Parkatêjê</i>	175
Gráfico 3 - Avaliação dos profissionais indígenas sobre CE/ler dos estudantes indígenas da Escola <i>Pěptykre Parkatêjê</i> em Língua <i>Parkatêjê</i>	176
Gráfico 4 - Avaliação dos profissionais indígenas sobre EE/escrever dos estudantes indígenas da Escola <i>Pěptykre Parkatêjê</i> em Língua <i>Parkatêjê</i>	177
Gráfico 5 - Avaliação dos profissionais indígenas sobre como está ocorrendo o aprendizado da CO/compreender e da EO/falar dos estudantes indígenas da Escola <i>Pěptykre Parkatêjê</i> em Língua <i>Parkatêjê</i>	180
Gráfico 6 - Avaliação dos profissionais indígenas sobre como está ocorrendo o aprendizado da CE/ler e da EE/escrever dos estudantes indígenas da Escola <i>Pěptykre Parkatêjê</i> em Língua <i>Parkatêjê</i>	181

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABRALIN	- Associação Brasileira de Linguística
ALEPA	- Assembleia Legislativa do Estado do Pará
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CVRD	- Companhia Vale do Rio Doce
CC	- Conteúdo Cultural
CE	- Compreensão Escrita
CG	- Conteúdo Gramatical
CL	- Conteúdo Linguístico
CO	- Compreensão Oral
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEEIND	- Coordenação de Educação Escolar Indígena
DEDIC	- Diretoria de Educação, Diversidade, Inclusiva e Cidadania
DEPG	- Divisão de Currículo do Departamento de ensino de 1º Grau
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	- Educação Escolar Indígena
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ELESI	- Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas.
EE	- Expressão Escrita
EO	- Expressão Oral
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
FUNASA	- Fundação Nacional da Saúde
GELCIA	- Grupo de Estudo de Língua Cultura Indígena na Amazônia
GTDLB	- Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil
IAP	- Instituto de Artes do Pará
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPHAN	- Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISA	- Instituto Socioambiental
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LA	- Linguística Aplicada
LE	- Língua Estrangeira

LH	- Língua de Herança
LM	- Língua Materna
L1	- Língua Primeira
L2/LS	- Língua Segunda
MEC	- Ministério da Educação
OMS	- Organização Mundial de Saúde
ONG	- Organização Não Governamental
PAR	- Plano de Ação Articulada
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCD	- Pessoa com Deficiência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEI	- Plano Nacional de Educação Escolar Indígena
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PAEBES	- Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PNLD	- Programa Nacional do Livro didático
QR CODE	- <i>Quick Response Code</i>
QECR	- Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SAEN	- Secretaria Adjunta de Ensino
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEF	- Secretaria de Educação Fundamental
SEDUC/PA	- Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEDUC's	- Secretarias Estaduais de Educação
SEMED's	- Secretarias Municipais de Educação
SESAI	- Secretaria Especial de Saúde Indígena
SEEI	- Seção de Educação Escolar Indígena
SIASI	- Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
SIL	- <i>Summer Institute of Linguistics</i>
SPI	- Serviço de Proteção ao Índio
SIPLI	- Simpósio de Pesquisa em Línguas Indígenas
TDLB	- Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil
TE	- Territórios Etnoeducacionais
TI	- Terra Indígena
TIMM	- Terra Indígena Mãe Maria

UEPA - Universidade do Estado do Pará
UFPA - Universidade Federal do Pará
UNICAMP - Universidade de Campinas
URE - Unidade Regional de Ensino

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
2	<i>PARKATÊJÊ – POVO, CULTURA E LÍNGUA</i>	30
2.1	Povo e cultura <i>Parkatêjê</i>	30
2.2	Língua <i>Parkatêjê</i>	55
2.2.1	<i>Parkatêjê</i> - uma língua de herança	56
2.2.2	Inventário fonológico da Língua <i>Parkatêjê</i>	61
2.2.3	Ortografia da Língua <i>Parkatêjê</i>	64
2.2.4	Alfabeto da Língua <i>Parkatêjê</i>	66
2.2.5	Padrão silábico da Língua <i>Parkatêjê</i>	68
2.2.6	Padrão morfológico da Língua <i>Parkatêjê</i>	71
2.2.7	Padrão sintático da Língua <i>Parkatêjê</i>	84
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - O CAMINHO DESSA MODALIDADE EDUCATIVA ATÉ OS <i>PARKATÊJÊ</i>, NO PARÁ	91
3.1	Educação Escolar Indígena no Brasil	92
3.1.1	Política linguística – uma proposta para povos indígenas	115
3.1.2	Política linguística da SEDUC-PA para povos indígenas – o contato com os <i>Parkatêjê</i>	125
3.2	Educação Escolar Indígena na Aldeia <i>Parkatêjê</i>	139
3.2.1	A Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio <i>Pêptykre Parkatêjê</i> no contexto desta pesquisa	148
3.2.2	Projeto Político Pedagógico e currículo escolar	157
3.2.3	Professor indígena <i>Parkatêjê</i>	164
3.2.4	Avaliação dos profissionais da educação sobre a competência comunicativa dos alunos e o aprendizado do ensino formal da Língua <i>Parkatêjê</i>	170
3.2.5	Material Didático em Língua <i>Parkatêjê</i>	185
4	PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA – UMA PROPOSTA PARA OS <i>PARKATÊJÊ</i>	201
4.1	Alfabetizar letrando – perspectivas psicogenética/construtivista e fonológica	202

4.2	Abordagem Comunicativa	228
4.3	Gênero Textual	243
4.4	Currículo Escolar	261
4.4.1	Uma proposta curricular para ensino da Língua <i>Parkatêjê</i>	271
4.5	Livro Didático	299
4.5.1	O Livro Didático no contexto brasileiro	308
4.5.2	Livro Didático Indígena	313
4.5.3	Uma proposta para Livro Didático Indígena <i>Parkatêjê</i>	320
4.5.3.1	Descrevendo o Livro Didático Indígena de leitura <i>Mê krare jakre</i>	334
5	METODOLOGIA	342
5.1	Etapas da pesquisa-ação	342
5.2	Procedimentos metodológicos e técnicas de investigação e documentação	345
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	356
	REFERÊNCIAS	364
	APÊNDICE	383
	APÊNDICE A – Livro Didático Indígena de leitura em Língua <i>Parkatêjê</i>	384
	APÊNDICE B - Termo de consentimento do(a) colaborador(a)	418
	APÊNDICE C - Formulário de sondagem de prática pedagógica do professor indígena	420
	APÊNDICE D - Formulário de sondagem de prática gestora	432
	ANEXOS	439
	ANEXOS A - Memorando de apresentação da pesquisadora à Escola E.E.E.I.F.M. <i>Pêptykre Parkatêjê</i>	440
	ANEXOS B – Grade curricular da Escola E.E.E.I.F.M. <i>Pêptykre Parkatêjê</i> ..	441

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pesquisar sobre ensino-aprendizagem de línguas indígenas, em especial a Língua *Parkatêjê*, tem sido desafiador. O quadro exposto pela literatura das línguas indígenas permite-me compreender que essas populações, suas línguas e suas culturas estão fortemente ameaçadas de extinção. O número de línguas e de povos indígenas brasileiros, na atualidade, é consideravelmente reduzido em relação à densidade linguística que se tinha em 1500, quando os europeus aportaram nesta terra, segundo Seki (2000). O contato desordenado com a cultura não indígena resultou na mortandade ou no monolinguismo em Língua Portuguesa. Assim, a perda do patrimônio linguístico-cultural indígena neste país avança aceleradamente. A morte de um indígena constitui um prejuízo irreparável não somente para as comunidades indígenas, mas para a nação brasileira que, mesmo não conhecendo esses povos como deveria, perde um guardião da floresta e da cultura brasileira. Nesse sentido, o desafio está justamente em poder colaborar para a redução do quadro descrito e para o fortalecimento das línguas-culturas que sobreviveram a esses anos de descaso nacional.

No contexto atual, a EEI tem sido compreendida por muitas comunidades indígenas, bem como por profissionais da educação como uma estratégia em favor da preservação e fortalecimento das línguas indígenas. Assim, desenvolver pesquisas estimuladoras das línguas e culturas indígenas, apoiando o processo de ensino-aprendizagem formal dessas (e por que não dizer também seu processo de manutenção e revitalização¹), constitui uma forma de garantir direitos básicos aos povos indígenas: o de falar e viver em sua língua, assegurando o modo de vida comunitário indígena, lutando por aqueles que há anos têm sido vistos principalmente de forma preconceituosa e estereotipada como minoria dentro da sociedade brasileira. Ademais, posso mesmo dizer que apoiar uma pesquisa como a que desenvolvo é uma forma de agradecer e de se desculpar diante desses povos por todos os prejuízos que o desenvolvimento do nosso país causou para suas sociedades e sua história. É nosso compromisso como pesquisador, como cidadão da Amazônia, defender os povos indígenas. Que comecemos, então, contribuindo para com a valorização de uma de suas marcas identitárias: a língua.

Meus estudos sobre a Língua *Parkatêjê* iniciaram-se em 2016, após aprovação, como aluna regular, na seleção de candidato(a)s ao Curso de Doutorado Acadêmico em Letras, na

¹ A título de informação, segundo Bruna Franchetto (2019), em participação na Mesa-redonda intitulada “Políticas linguísticas para línguas minoritárias”, no dia 19 de novembro de 2019, ocorrida no Auditório Espaço Ruy Paranatinga Barata, do PPGL, da UFPA, durante a conferência realizada no II GELCIA e II SIPLI – NORTE, muitos pesquisadores dos povos originários estão adotando o termo “vitalização”, ao invés de “revitalização”. Outros, por sua vez, preferem a expressão “retomada da língua”, visto serem termos relacionados à política linguística.

área de Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Análise, Descrição e Documentação das Línguas Naturais, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Pará (UFPA), conforme o edital nº 2016.2, para desenvolver pesquisa com o fim de investigar a referida língua, sob orientação da Professora Doutora Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira. Muito embora eu já tivesse sido orientanda da referida professora no Curso de Mestrado, em que desenvolvi pesquisa na língua indígena *Mëbêngôkre*, foi no Curso de Doutorado que principiei meus estudos com a Língua *Parkatêjê*, após sugestão da Profa. Dra. Marília Ferreira para que eu dedicasse meus estudos junto aos *Parkatêjê*, comunidade indígena com a qual ela trabalha desde 2000 e assim contribuir para com seu grupo de pesquisa no PPGL-UFPA. Eu me dedicaria a pesquisá-la no âmbito da Educação Escolar Indígena (doravante EEI) e da Linguística Aplicada (LA), dando continuidade ao percurso teórico que venho construindo desde o Mestrado na área de ensino-aprendizagem de línguas indígenas da região amazônica brasileira e de produção de Livro Didático Indígena (doravante LDI) nessas línguas.

Meu primeiro contato com o povo *Parkatêjê*, em seu território, ocorreu em outubro de 2017, um ano após o início do curso de Doutorado. Na ocasião, eu realizei, em companhia de colegas do grupo de pesquisa, minha primeira viagem de campo à Terra Indígena Mãe Maria (TIMM), localizada na BR 222, nas proximidades do município de Bom Jesus do Tocantins, no Sudeste do Estado do Pará, visitando as Aldeias *Rohôkatêjê* (km 35) e *Parkatêjê* (km 30)². A partir desse momento, a comunicação intensificou-se e foi mantida não somente por meio de viagem à TIMM, mas também através dos meios de comunicação com *WhatsApp*, *Instagram* e *Messenger*, por exemplo. A relação com o povo *Parkatêjê* tocou-me profundamente em termos culturais e sentimentais, possibilitando-me a compreender melhor, na prática, anos de estudos teóricos sobre ensino-aprendizagem de línguas diferentes daquela que me constitui como cidadã brasileira. Enquanto professora e pesquisadora de línguas, tenho experiência de ensino das Línguas Francesa e Portuguesa tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, o que me subsidiou uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*.

Minha pesquisa junto à Comunidade Indígena *Parkatêjê* intitula-se Livro Didático e práticas em sala de aula para alfabetização em *Parkatêjê*. Ela é fruto da necessidade de se investir em pesquisas que favoreçam o ensino formal da Língua *Parkatêjê*, uma língua ameaçada de extinção, tal como boa parte das línguas indígenas do nosso território

² Os detalhes sobre essa viagem de campo são apresentados na seção 5 desta Tese.

amazônico; bem como que favoreçam aporte teórico-metodológico para a produção de LDI e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que impulsionem ensino-aprendizagem dessa língua, vindo a contribuir para as especificidades de sua EEI. Pesquisas como essa objetivam envolver a comunidade em ações que estimulem modificação em uma problemática social observável. Elas tendem a contribuir, por exemplo, proporcionando um impacto na manutenção e revitalização linguística do grupo.

Esta pesquisa foi pensada a partir de uma problemática observada em meios aos *Parkatêjê*: esses enfrentam um quadro de obsolescência linguística, em que o não uso da língua indígena demanda preocupação não somente diante do contexto infantil, mas da maior parte do grupo. Isso me faz concluir que tal língua está morrendo aos poucos, haja vista que as crianças, futuro linguístico do povo, não a estão aprendendo. Os *Parkatêjê* compreendem a língua como uma forte característica cultural e identitária, assim, ao perdê-la, perde-se também parte da cultura.

Conforme o *Ethnologue: Languages of the World* (EBERHARD, SIMONS, FENNIG, 2019), em 2019, a Língua *Parkatêjê* foi classificada como “em apuros”. Isso implica dizer que essa se apresenta, no cenário linguístico, como seriamente ameaçada de desaparecimento, visto que sua transmissão intergeracional encontra-se em processo de atenuação. Em outras palavras, a língua não está sendo transmitida à faixa etária infantil. Contudo, compreende-se que, dado ao fato de a geração de criança ainda poder aprendê-la, essa ainda pode ser revitalizada, caso haja esforços para se restaurar sua transmissão dentro do lar, garantindo o futuro dessa língua. Conforme Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008, p. 2), “o fato que determina o futuro de uma língua é a sua transmissão à geração subsequente.”

No que compete ao revigoramento linguístico dos *Parkatêjê*, essa comunidade tem discutido sobre duas questões: a utilidade da escola presente na TIMM para efetivar o ensino da Língua *Parkatêjê* e a produção de LDI específico para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dessa língua. O ensino formal, promovido pela instituição escolar, vem sendo praticado desde 1976, quando essa comunidade abrigou a Escola *Kaikuture*, implantada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na Aldeia *Parkatêjê*. Nos anos subsequentes, os *Parkatêjê* vivenciaram outras experiências educacionais envolvendo não somente o ensino do português, mas também de sua língua indígena, as quais são expostas na seção 3 desta Tese. Algumas delas lhes levaram a acreditar no potencial da escola e do ensino formal do *Parkatêjê* por meio de LDI específicos como favoráveis para a preservação linguística e cultural do povo. Essa ideia vem sendo fortalecida por eles ao longo dos anos.

Assim sendo, os *Parkatêjê* acreditam que a escola ainda possa cumprir a função que eles desejam – ajudar a revigorar a Língua *Parkatêjê* - e que o LDI específico pode colaborar nesse processo. Em seu entendimento, a Língua *Parkatêjê* deve ser ensinada tão logo a criança adentre ao universo escolar, o que compreende o nível de alfabetização. Vale ressaltar que eu partilho essa compreensão dos *Parkatêjê* referente à escola, à produção de LDI e ao ensino da alfabetização, fazendo dessa minha hipótese de pesquisa, conforme apresento neste estudo de Doutorado. Contudo, ressalto também que tenho ciência de que nem a escola, tampouco um DLI por si só podem assegurar a preservação e/ou o fortalecimento de uma língua, ambos constituem instrumentos de políticas linguísticas a serem usados para efetivar ações em prol da valorização do *status* dessa.

No caso específico dos *Parkatêjê*, a comunidade, que almeja pelo ensino de sua língua desde a alfabetização, em uma tentativa de reverter o quadro de obsolescência linguística e de retomar a cultura tradicional, enfrenta uma problemática relacionada a essa escolha: hoje o *Parkatêjê* apresenta o *status* de Língua de Herança (doravante LH) para a maioria de seus componentes, em especial para as crianças. Esse fato torna os trabalhos de pesquisa desenvolvidos em prol dessa prática educacional ainda mais complexos, haja vista que a língua a qual o indivíduo vai ser alfabetizado não é mais sua Língua Materna (LM). Assim sendo, desenvolver pesquisa a fim de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização é ainda mais desafiador, demandando um grande comprometimento da parte dos envolvidos: pesquisadores e comunidade indígena.

Mesmo diante dessa realidade, considerando que a alfabetização não é somente uma questão técnica, mas também política, segundo Lareira (1981), optei por investir em uma pesquisa no âmbito educacional da alfabetização dos *Parkatêjê* em língua indígena, baseando minha decisão no direito desses cidadãos indígenas em escolher a língua que desejam ser alfabetizados. Concordo com Grizzi e Silva (1981), a necessidade de alfabetização de indígenas é sequela do contato, portanto não pode ser pensada de modo uniforme para todas as etnias, pois, para cada povo, há uma situação. A alfabetização só terá sentido se for desejada pelo povo e orientada para sua autodeterminação. Se os *Parkatêjê* acreditam que alfabetizar seus alunos em língua indígena é favorável para a Língua *Parkatêjê*, não podemos negar a eles esse direito. Ainda que haja algum empecilho, tal como o fato da língua indígena se constituir LH, cabe a nós pesquisadores buscar solucioná-lo e/ou amenizá-lo, sobretudo se esses forem de ordem linguística e pedagógica. Ademais, argumento minha decisão também na compreensão de que a escrita possa contribuir para salvaguardar a língua indígena. Além disso, considero que uma proposta de alfabetização em língua indígena proporciona aos

alunos *Parkatêjê* o primeiro contato com a cultura escrita em sua LH, possibilitando a apropriação primária das técnicas de leitura e escrita na língua de seu povo.

A alfabetização a ser investigada por meio desta pesquisa de Doutorado, envolvendo a Língua *Parkatêjê*, está centrada no ensino do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, séries iniciais, da Educação Básica. Essa é a primeira das três séries que compreendem o bloco pedagógico que forma o Ciclo de Alfabetização. Tal alfabetização deve ser conduzida pelo professor indígena com o auxílio de LDI e de práticas de sala de aula pautados em aporte teórico-metodológico que proporcione o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas centradas no domínio da oralidade, da escrita e da leitura na Língua *Parkatêjê*.

Ao entender que a alfabetização em Língua *Parkatêjê* precisa ser efetivada na Escola *Pěptykre Parkatêjê*, sobretudo por ser esse um anseio dessa comunidade, esta pesquisa teve como objetivo geral **investigar um aporte teórico-metodológico que subsidie a elaboração de LDI de alfabetização e de ensino da Língua *Parkatêjê* para crianças da etnia, bem como que fundamente práticas de sala de aula e desenho curricular para o referido nível de ensino.**

O objetivo apresentado para nortear este estudo foi pensado considerando não somente a problemática identificada junto aos *Parkatêjê* referente à situação da língua indígena desse povo, mas também as perspectivas desses em relação à escola, ao ensino da Língua *Parkatêjê* e ao uso de LD específico para a etnia, as quais, conforme mencionei, levaram-me a conjecturar o LDI como uma alternativa, dentro da EEI, para contrapor o problema de cunho linguístico detectado em meio aos *Parkatêjê*.

De modo mais específico, eu objetivei:

- a) pesquisar na literatura da Linguística Aplicada e da Educação, bem como junto à compreensão da Comunidade Indígena *Parkatêjê* qual abordagem de ensino-aprendizagem de língua seria mais eficiente no contexto de alfabetização em Língua *Parkatêjê*;
- b) observar qual(is) metodologia(s) de ensino é/são mais favorável(is) ao aprendizado da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização pela criança;
- c) pesquisar um aporte teórico para propor uma matriz de referência curricular para o ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*, em nível de alfabetização;
- d) verificar como desenvolver os objetos de ensino-aprendizagem – oralidade, leitura e escrita - na Língua *Parkatêjê*;
- e) indagar sobre a competência comunicativa dos alunos e o aprendizado da Língua *Parkatêjê* por eles a partir da visão dos professores lotados na Escola *Pěptykre Parkatêjê*;

f) refletir como inserir os elementos culturais na proposta metodológica lançada ao povo, a saber: os cantos, as danças, as brincadeiras, as comidas, a pintura corporal, dentre outros itens da cultura tradicional *Parkatêjê*;

g) propor um livro didático indígena de leitura do alfabeto *Parkatêjê* ilustrado;

h) discutir o contexto da EEI na Escola Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pẽtykre Parkatêjê*.

i) indagar quais campos semânticos são mais significativos para serem ensinados/aprendidos pelas crianças;

j) investigar em qual(is) contexto(s) o *Parkatêjê* é mais utilizado pelas crianças;

k) propor oficinas linguísticas a serem aplicadas aos professores indígenas *Parkatêjê* a fim de prepará-los para o uso da metodologia proposta e ensino dos conteúdos da língua selecionados para alfabetizar.

Por meio dos procedimentos metodológicos aplicados para investigação desta pesquisa e das análises qualitativas dos dados coletados para este estudo, considero e sugiro os princípios da Abordagem Comunicativa, dos Gêneros Textuais e da Psicogênese da Língua Escrita como coerentes ao contexto educacional dos *Parkatêjê*. Dessa forma, pauto a concepção de LDI e as práticas de sala de aula propostas para o ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização de crianças nessas abordagens; bem como, baseando-me nesse hibridismo teórico-metodológico, sugiro um desenho de matriz de referência curricular voltado para o referido público, o qual norteia os conteúdos a serem contemplados no LDI a ser produzido pelos professores *Parkatêjê*, segundo o aporte teórico-metodológico proposto. Assim sendo, neste estudo, defendo o pressuposto que um LDI com metodologia de alfabetização e de ensino de língua pautada na Abordagem Comunicativa, nos Gêneros Textuais e na Psicogênese da Língua Escrita seja eficiente para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem envolvendo crianças indígenas na LH de seu povo, objetivando, principalmente, auxiliar o professor indígena em sua atividade docente.

Embasando-me na proposta de Moraes (2012) e Soares (2017), proponho um alfabetizar letrando, em que os Gêneros Textuais, sobretudo os da tradição oral *Parkatêjê*, se façam presentes em contexto de sala de aula, auxiliando o primeiro contato do aprendiz com a Língua *Parkatêjê*, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, contribuindo para o ensino-aprendizagem da oralidade, da escrita e da leitura nessa língua. A alfabetização pensada fundamenta-se não somente no construtivismo, mas também na consciência fonológica, sendo, portanto, uma alfabetização de base linguística, promovida por Gêneros Textuais e por jogos linguísticos, esses últimos na perspectiva de serem fomentados em meio

aos *Parkatêjê*. Considerando que os aprendizes-alvo deste ensino têm a Língua *Parkatêjê* como LH também proponho que a língua seja ensinada por meio da Abordagem Comunicativa, cujos princípios visam o desenvolvimento de competências comunicativas na língua-alvo.

Em minha proposta inicial para este estudo, pretendia que o aporte teórico-metodológico sugerido fosse definido juntamente **com** os professores indígenas e a Comunidade *Parkatêjê*, segundo a compreensão que têm sobre como gostariam que o ensino do *Parkatêjê* fosse realizado; pretendia, ainda, que esse aporte teórico metodológico proposto subsidiasse a produção de um LDI resultante de minha interação **com** os professores indígenas e **com** os alunos do 1º ano/9 do Ensino Fundamental, a fim de, juntos, decidirmos o caminho metodológico a ser seguido para essa obra didática. Seria uma proposta de LDI concebida a partir da escuta e dos direcionamentos dados pelos *Parkatêjê* durante todo o processo de elaboração do livro, em que a voz desse povo ecoasse no material didático que lhes serviria de apoio para o ensino da Língua *Parkatêjê* junto às crianças. A partir dessa interação, eu elaboraria o aporte teórico-metodológico e as atividades pedagógicas a partir de sequências didáticas, as aplicaria junto aos discentes indígenas *Parkatêjê* por meio de oficinas de testagem e descreveria no corpo desta Tese as etapas de confecção de um LDI para essa comunidade indígena. Nos desdobramentos da pesquisa, intencionava ainda, durante as oficinas linguísticas, promover a preparação do professor indígena no que consiste à base teórica que fundamentaria o LDI e às práticas metodológicas em sala de aula, de modo que sua atuação didática favorecesse um ensino-aprendizagem eficaz da Língua *Parkatêjê*, eis a justificativa para o título desta Tese de Doutorado.

Infelizmente, ao longo deste processo de doutoramento iniciado em agosto de 2016 eu tive dois contratempos. O primeiro em decorrência de um problema de saúde que tive no final do ano de 2017, logo após ter iniciado a etapa da pesquisa de campo, e que me impossibilitou de dar andamento aos procedimentos necessários para a abordagem que me propus desenvolver nesta pesquisa. Sem condições físicas e psicológicas, e seguindo orientações médicas, tive de me afastar das atividades laborais e estudantis. Após conversar e ter o aval de minha orientadora, Profa. Dra. Marília Ferreira, eu tranquei a matrícula no curso de Doutorado por um semestre, tempo legalmente permitido pelo PPGL-UFPA. Na oportunidade, registro nesta Tese meus sinceros agradecimentos à minha orientadora que sempre se demonstrou compreensível comigo diante da situação que vivenciei no período citado e sempre agiu com ética e humanidade nos direcionamentos dados a mim em relação ao desenvolvimento da pesquisa.

Porém, meu distanciamento da pesquisa demandou um tempo maior. Precisei permanecer sem realizar efetivamente atividade de pesquisa por cerca de um ano e meio, retornando aos estudos do meu objeto de pesquisa no segundo semestre do ano de 2019, quando, apresentando melhoras em meu quadro de saúde, em setembro desse ano, participei de um congresso, o XI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (XI ELESÍ), em Campinas (SP), promovido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a fim de compartilhar, em comunicação oral, um recorte dos resultados que eu já tinha obtido por meio deste estudo.

Naquele momento eu retomava a pesquisa, realizando os procedimentos técnicos necessários que tinham sido interrompidos devido ao problema de saúde enfrentado. Uma das ações mais urgentes era a efetivação da pesquisa de campo para coletar os dados que subsidiariam a construção teórica, a argumentação desta Tese e a elaboração do LDI de alfabetização e ensino-aprendizagem de língua. Essa foi realizada tanto na SEDUC-PA quanto na Aldeia *Parkatêjê* e na Escola *Pẽptykre Parkatêjê*. Ainda houve tempo para realizar a segunda viagem de campo à aldeia e à escola dos *Parkatêjê*³.

Alguns meses depois, sobreveio o segundo percalço ocorrido no decorrer deste estudo. Esse foi ocasionado pela crise sanitária instalada pelo novo coronavírus, que resultou em uma situação de emergência de saúde pública de importância mundial do mais alto nível de alerta, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). Devido à pandemia da COVID-19, eu não pude retornar a campo para as conversas sobre a composição metodológica e curricular do LDI a ser produzido, tampouco para a aplicação das oficinas de testagem com os alunos e de preparação do professor indígena, conforme previsto no pré-projeto de pesquisa submetido ao PPGL-UFPA, no processo seletivo 2016.2. A Aldeia *Parkatêjê* está fechada e a Escola *Pẽptykre Parkatêjê*, que funciona sob jurisdição da SEDUC-PA, assim como as demais escolas da rede estadual de ensino do Pará, está com atividades suspensas conforme determinado no Decreto nº 609, de 16 de março de 2020, o qual “dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do coronavírus COVID-19.” (PARÁ, 2020). Até a conclusão deste estudo as determinações referentes ao retorno escolar ainda não foram revogadas. Logo, meu principal local de pesquisa de campo continua inoperante. Para segurança de todos, é preciso respeitar o momento que estamos vivenciando.

Diante dos eventos ocorridos, busquei, juntamente com minha orientadora, as possibilidades de soluções, de modo a não ocasionar prejuízos para os resultados deste estudo,

³ As informações sobre essa viagem constam na seção 5 desta Tese.

organizado no formato da pesquisa-ação, bem como para o PPGL-UFPA. Ressalto que não somente esse evento, mas todos os outros direcionamentos deliberados nesta pesquisa foram frutos de decisões tomadas junto com minha orientadora. Consideramos como coerente para o momento não investir na produção do LDI de alfabetização em Língua *Parkatêjê*, nem na elaboração e aplicação das oficinas para os professores indígenas da etnia, tal como eu havia previsto como objetivo geral para esta pesquisa. Devido ao contexto epidemiológico mencionado, não seria possível realizar a testagem das atividades a comporem o LDI, tampouco aplicar junto aos professores as oficinas de orientação da metodologia de ensino proposta e dos conteúdos da Língua *Parkatêjê* a serem ensinados em nível de alfabetização, o que me levou a reformular o objetivo geral deste estudo. Fez-se necessário, inclusive, incorporar novos objetivos específicos a serem desenvolvidos, haja vista que alguns dos objetivos traçados se tornavam inviáveis de serem alcançados. Assim sendo, o resultado apresentado neste estudo tomou um caráter propositivo.

Tanto a proposta teórico-metodológica para elaboração de LDI de alfabetização e ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*, para as práticas de sala de aula e para o desenho da matriz de referência curricular, quanto a proposta do LDI de leitura do alfabeto *Parkatêjê* ilustrado resultam da minha visão de pesquisadora, da minha experiência de professora de línguas, das orientações da Profa. Dra. Marília Ferreira e das noções preliminares que obtive junto aos professores indígenas e lideranças *Parkatêjê* por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados e por meio das tecnologias e redes sociais de comunicação como *Whatsapp*, *Instagram*, *E-mail* e ligações telefônicas. Os professores me relataram suas experiências como docentes e me contaram sobre suas expectativas pedagógicas. Ademais, a proposição se pauta na interpretação que fiz da literatura sobre a Comunidade Indígena *Parkatêjê*, na qual pude perceber o entendimento que esses indígenas têm de sua língua.

Embora tenha ocorrido a problemática relatada no decorrer deste estudo, esta pesquisa justifica-se como relevante para a EEI desenvolvida na Escola *Pêptykre Parkatêjê*, ao apresentar à comunidade uma concepção de LDI e de práticas pedagógicas que pode auxiliá-los a realizar um ensino da Língua *Parkatêjê* de forma mais eficiente, vindo a favorecer a revitalização dessa. Ademais, justifica-se também a importância deste estudo pela contribuição que o desenvolvimento de pesquisa em língua indígena e, em consequência dessa, a concepção teórica para elaboração de LDI de alfabetização em Língua *Parkatêjê* atreladas à linha de pesquisa Análise, Descrição e Documentação das Línguas Naturais trazem para o universo acadêmico na (da) Região Amazônica, evidenciando que as Universidades Públicas, em especial a Universidade Federal do Pará, são celeiros de produtividade que

contribuem não somente para o desenvolvimento, mas também para a preservação da história do nosso país. A UFPA, por ser a maior universidade da Pan-Amazônia tem esse papel protagonista em relação aos povos indígenas da Amazônia.

Não posso deixar de mencionar que minha pesquisa também colabora com os objetivos da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), da qual faço parte como funcionária pública estadual. Conforme o Artigo 61º do Regime Escolar Unificado da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará (SEDUC/PA, 2018a), constitui objetivo da Educação Escolar Indígena contemplar as escolas indígenas com materiais didático-pedagógico produzidos de acordo com o contexto linguístico e sociocultural de cada etnia indígena. Dessa forma, a culminância desta pesquisa em uma base teórico-metodológica para produção de LDI de alfabetização em *Parkatêjê* é favorável aos propósitos dessa Secretaria que atende também a educação escolar dos povos indígenas do Estado do Pará.

Ao desenvolver esta pesquisa, acredito ter colaborado com a demanda dos *Parkatêjê* em relação ao ensino formal de sua LH, tendo em vista que a apresentação da base teórica para produção de LDI de alfabetização e ensino de língua constituem subsídios para que essa comunidade, na figura de seu professor indígena, efetue o ensino da Língua *Parkatêjê* da forma como deseja, tornando essa a língua de instrução dentro da Escola *Pěptykre Parkatêjê*, localizada na Aldeia *Parkatêjê*.

Todas as informações aprendidas ao longo desta pesquisa junto ao povo *Parkatêjê* eu exponho nesta Tese. Em vista da organização argumentativa, além desta seção 1, denominada **Considerações iniciais**, na qual faço uma explanação sobre a problemática da pesquisa, o objeto de estudo, a justificativa e os objetivos da pesquisa, a Tese está assim estruturada:

Seção 2 – intitulada ***Parkatêjê – povo, cultura e língua***, em que exponho informações gerais sobre a Comunidade Indígena *Parkatêjê*, a saber: a origem desse grupo indígena, a localização atual, a história de contato com a sociedade circundante, as sequelas deixadas pelo contato na Língua *Parkatêjê*, algumas informações culturais desse grupo que a meu ver podem ser relevantes à EEI, a contemporaneidade vivenciada pelos Gavião e as perspectivas educacionais projetadas por esses indivíduos. Bem como, apresento considerações sobre a Língua *Parkatêjê*: inventário fonológico, alfabeto, ortografia, padrão silábico, padrão morfológico e padrão sintático, a fim de contextualizar o objeto de ensino-aprendizagem em contexto de alfabetização.

Seção 3 – nomeada **Educação Escolar Indígena – o caminho dessa modalidade educativa até os *Parkatêjê*, no Pará**, em que traço um panorama dos processos educacionais escolares ofertados aos povos indígenas desde o período colonial até este momento; interpreto

e exponho documentos normativos da esfera Federal e Estadual, voltados para a Educação Escolar Indígena, contextualizando-a no Estado do Pará dentro das ações desenvolvidas pela SEDUC-PA, um dos meus *locus* de pesquisa; apresento uma possível proposta de política linguística voltada para os povos indígenas, embasada em três metas de planejamento linguístico a serem traçadas para línguas indígenas: levantamento de *corpus*, *status* e aquisição da língua; e contextualizo a EEI desenvolvida na aldeia *Parkatêjê*, por meio da Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pëptykre Parkatêjê*, abordando aspectos do ensino formal praticado junto a esse povo.

Seção 4 – alcunhada **Princípios teóricos para alfabetização e ensino de língua – uma proposta para os *Parkatêjê***, na qual apresento a fundamentação teórica que sustenta a concepção de LDI e de práticas de sala de aula para ensino da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização e a matriz curricular proposta aos *Parkatêjê*. Assim, primeiramente, abordo sobre a alfabetização de crianças, enfatizando os pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita como princípio norteador da concepção de ensino que proponho aos *Parkatêjê*, bem como discutindo sobre o papel dos paradigmas construtivista e fonológico nos processos envolvendo alfabetização. Em seguida, apresento a Abordagem Comunicativa como aporte teórico que sustenta a proposta de ensino da Língua *Parkatêjê*, visando o desenvolvimento de competências comunicativas na referida língua. Posteriormente, exponho o conceito de Gênero Textual como o terceiro pilar teórico da concepção curricular e de LDI de alfabetização em *Parkatêjê*. Depois, discuto sobre as atuais configurações assumidas pelo currículo escolar no cenário educacional brasileiro e apresento a proposta de matriz curricular pensada para subsidiar o ensino da Língua *Parkatêjê* durante o Ciclo de Alfabetização. Finalizo a seção comentando sobre o LD, contextualizando-o dentro da educação brasileira, descrevendo-o em suas funções junto à EEI e apresentando-o enquanto proposição aos *Parkatêjê*, segundo o aporte teórico-metodológico organizado durante este estudo; também descrevo um LDI de leitura organizado para subsidiar o ensino do *Parkatêjê*.

Seção 5 – designada **Metodologia**, em que descrevo a base metodológica deste estudo, apresentando não somente o método de abordagem do problema, mas também os procedimentos metodológicos e as técnicas usadas para investigação e documentação desta pesquisa.

Seção 6 – nomeada **Considerações finais**, na qual exponho as conclusões obtidas por meio deste estudo em nível de Doutorado. Essa seção é seguida das Referências bibliográficas utilizadas para compor a argumentação exposta, bem como dos Apêndices e Anexos que acompanham este trabalho.

2 PARKATÊJÊ – POVO, CULTURA E LÍNGUA

“[...] aprender a linguagem⁴ e a cultura é aprender a viver [...], a partir da linguagem conhecemos nossa cultura [...]”

(COLABORADORA 4, 2020)

Com mais de 500 anos de história, os povos indígenas brasileiros foram vistos e interpretados de diversas formas, segundo Grupioni (2016). De modo geral, o contato com a sociedade envolvente não foi favorável às línguas e às culturas indígenas, muitos povos e línguas foram extintos, outros ainda sobrevivem, porém o *status* de sua língua na comunidade é preocupante. As línguas, em especial, têm sido caracterizadas como ameaçadas de extinção, dado ao caráter de obsolescência em que se encontram. A exemplo do exposto, cito o povo *Parkatêjê*, no sul do Pará, uma comunidade indígena fortemente afetada pelo contato com a sociedade circundante, mas que resiste à assimilação total. As mudanças que afetaram a língua têm sido ressignificadas, a fim de que sua identidade étnica seja reafirmada.

Nesta seção da Tese, discorro a respeito do povo e da Língua *Parkatêjê*. Na primeira parte, apresento informações sobre a origem do grupo, a localização, a cultura e o momento atual dessa sociedade indígena, destacando alguns pontos dos elementos culturais que podem ser relacionados à EEI praticada na escola de sua aldeia. No segundo momento, discorro a respeito da Língua *Parkatêjê*, expondo sobre o inventário fonético, o alfabeto, a ortografia, o padrão silábico da Língua *Parkatêjê*, a morfologia e a sintaxe, ou seja, apresentando aspectos da língua relacionados ao ensino em nível de alfabetização.

Os autores que apoiam minha discussão nessa seção da Tese são: Araújo (1977; 1989; 1993; 2008; 2016); Ferraz (1984; 1986; 1998); Ferreira (2003); Guimarães (2013); *Jõpaipaire* (2011); Miranda (2015); Reis (2017); Santos (2012); dentre outros. Apoio-me, ainda, no ISA (2018a) e na SEDUC/PA (1997).

2.1 Povo e cultura *Parkatêjê*

Os Gavião *Parkatêjê*, povo indígena encontrado no Estado do Pará, atualmente se autodenominam Comunidade Indígena *Parkatêjê*, segundo Araújo (1989). Conforme Ferraz (1984), *Parkatêjê* é “o povo (dono) de jusante”, em que *par* é “pé”, *katê* é “dono” e *jê* é

⁴ Forma como os *Parkatêjê* se referem à Língua *Parkatêjê*.

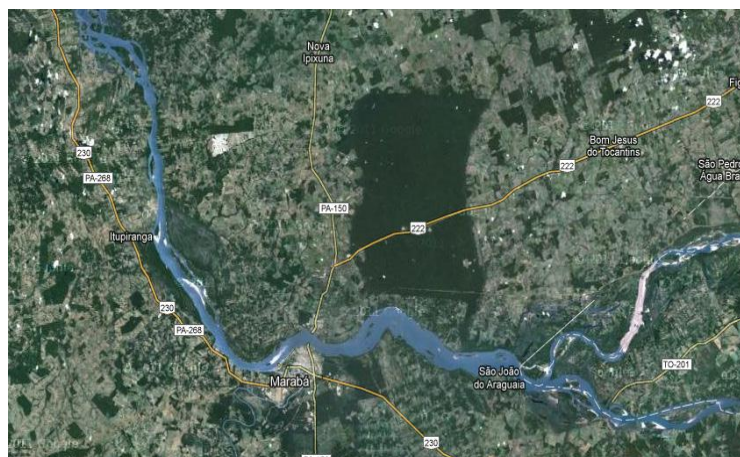
“povo”. Essa comunidade indígena também é conhecida na literatura especializada como Gavião do Pará.

Ferreira (2003, p. 19), baseada em comunicação pessoal com a antropóloga Iara Ferraz, comenta que “*Parkatêjê* é uma forma de denominação de vários grupos”. Informação corroborada pelo ISA (2018a), o qual afirma que o termo “Gavião”, uma das denominações do referido povo, foi atribuído a diferentes grupos Timbira por viajantes do século XX. Assim sendo, faço minhas as palavras de Ferreira (2003, p. 19): “estarei me referindo ao povo assim conhecido, independentemente dos grupos que o formaram [...]”.

Segundo Araújo (1989), a explicação para a denominação Gavião deve-se ao uso de penas de gavião em flechas e em enfeites de cabeça usados pelo povo, costume mantido até o momento. De acordo com o ISA (2018a), os Gavião *Parkatêjê* eram assim denominados devido ao caráter bélico desses povos encontrados na floresta Amazônica. Informação corroborada por *Jõpaipaire* (2011, p. 133), o autor declara: “nós eramos valentes, [...] Eles (os não índios) falavam que nós somos gavião valente.”

As aldeias onde habitam os Gavião *Parkatêjê* estão localizadas em uma área de 62 mil hectares, onde foi instalado o “Posto Indígena de Atração Mãe Maria”. A reserva é conhecida como Terra Indígena Mãe Maria (TIMM) ou *Kupêjipôkti*, entre os índios, cujo significado é “no meio do branco”, segundo Araújo (2008).

Figura 1 - Localização da Terra Indígena Mãe Maria



disputadíssima no sul do Pará, devido sua significância político-econômica, eis provavelmente a razão das intensas interlocuções desse povo indígena com o não índio. Consoante aos autores, a TIMM foi oficialmente assegurada aos *Parkatêjê* por meio do Decreto Estadual 4.503, de 28 de dezembro de 1943, assinado pelo interventor federal cel. Joaquim Cardoso de Magalhães Barata. Sua demarcação foi garantida por meio do Decreto 93.148, de 20 de agosto de 1986, e registrada no SPU PA-04, livro 02, nas folhas 484 e 485, em 08 de setembro de 1986.

O ISA (2018a) afirma que a TIMM está situada em terras firmes de mata tropical, tendo como limites laterais os igarapés Flecheiras e Jacundá, afluentes da margem direita do curso médio do rio Tocantins. Miranda (2015, p. 111) complementa a localização informando que a reserva constituía um lote de terras devolutas limitadas “pela frente pelos travessões de propriedades demarcadas sob as denominações de Mãe Maria e Jacundá de Cima e aos fundos por uma linha imaginária entre os dois igarapés”.

Conforme Reis (2017), apesar dos empreendimentos econômicos que agrediram a reserva indígena de Mãe Maria, a área ainda possui uma grande biodiversidade de fauna e de flora. Dessa forma, ainda é possível realizar *in loco* atividades de caça, pesca, extração de madeira das árvores para confeccionar toras, arcos, flechas e extração de plantas medicinais da mata para produzir medicamentos tradicionais dos *Parkatêjê*.

O estabelecimento dos *Parkatêjê* na TIMM deu-se por intermédio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O Capitão *Krôhókrenhũm*, seu líder, foi convidado pelo SPI, em 1965, para visitar o local do “Posto Indígena de Atração Mãe Maria”. Segundo Miranda (2015), o convite era uma tentativa do SPI de remover definitivamente aquele povo para Mãe Maria. Naquele ano nascia *Krôhókre*, Iracema, a primeira filha de *Krôhókrenhũm* e *Pôjarêti*, Madalena, então o líder decidiu esperar pela chegada da criança para realizar a mudança para o local.

A transferência do grupo do rio Praia Alta para a gleba Mãe Maria ocorreu em março de 1966, pela iniciativa de Antônio Cotrim Soares, dirigente do Posto. *Krôhókrenhũm* (2011) conta que o SPI construiu cinco ou seis barracas, em fila, com palha de babaçu, e plantou arroz, feijão, banana, mandioca e frutas. Assim encontraram o lugar onde seria sua moradia, a TIMM. Segundo esse, já era uma área grande.

Miranda (2015) afirma que *Krôhókrenhũm* sabia que ali era terra onde seu povo andava. Inclusive o autor confirma que os “Gavião da mata” circulavam nessa vasta área situada à margem direita do curso médio do rio Tocantins; segundo ele, o território abrangia desde as cabeceiras dos rios Moju e Capim, dentro do Estado do Pará, até as proximidades do

município de Imperatriz, no estado do Maranhão. Conforme Miranda (2015, p. 112), “esta porção delimitada de terra designada por Mãe Maria já estava no domínio dos ‘Gaviões da mata’”.

Ferraz (1986) chama atenção para o ato de delimitar uma reserva para os Gavião. Segundo a autora, ao delimitar uma porção de terra aos *Parkatêjê*, outra porção foi liberada para ocupação da sociedade nacional, o que efetivamente significava perda, posto que o Estado estava expropriando milhares de hectares do território tradicional desse povo.

De acordo com Ferreira (2003), à época de sua pesquisa de Doutorado, iniciada em meados de 1999, quando se dedicou ao estudo da Língua *Parkatêjê*, encontrou os *Parkatêjê* em duas aldeias localizadas na TIMM, no Pará: uma situada no km 30 e outra no km 25. A aldeia original, segundo Ferreira (2003), em que, a princípio, habitava toda a comunidade, é denominada Aldeia *Parkatêjê*. Ela está localizada no km 30 da rodovia BR 222, no município de Bom Jesus do Tocantins, às proximidades de Marabá, mais precisamente a 30 km do sul desse município, principal núcleo urbano da região. Dada a distância entre a Aldeia *Parkatêjê* e Marabá, a aldeia também é conhecida como Aldeia do Trinta. Araújo (1989) afirma que foi o grupo do Trinta, os *Parkatêjê*, que iniciou o Projeto de Auto-Gestão e que por isso ficou sendo essa a autodenominação da comunidade.

A aldeia ali existente foi destruída quando construíram o primeiro linhão de alta tensão de transmissão de energia da Eletronorte, sendo refeita do outro lado da rodovia, de acordo com Santos (2012). Por conta dessa situação, entre os Gavião, utiliza-se a referência “Velha Aldeia” e “Aldeia Nova” para distingui-las.

Figura 2 - Aldeia *Parkatêjê* (Km 30 da BR 222)



Fonte: Breno Kateiokuare Kruati (2019 - imagem do Instagram).

A Figura 2 ilustra a Aldeia *Parkatêjê* atual, com as casas de alvenaria, obedecendo ao formato tradicional Timbira, em forma circular, cuja formação tem por finalidade reservar uma área ao centro da aldeia para realização das festas e outras atividades do povo, em conformidade com Reis (2017). Ressalta-se que, embora a matéria-prima das casas tenha mudado, foi mantida a forma original da aldeia. A priori, a aldeia seria reconstruída com a própria madeira retirada do desmatamento feito pela Eletronorte, segundo Ferraz (1998), mas os indígenas optaram por incorporar o modelo *kupê*⁶. Assim, decidiram-se por casas de alvenarias, dotadas de alguns recursos modernos à época, como fossas, instalações sanitárias, distribuição de água e luz elétrica. O jornal “O Estado de São Paulo”, de 23/06/1984, notificou à época da inauguração da aldeia que se tratava da mais moderna aldeia do país, segundo Santos (2012).

De fato, trata-se de uma aldeia com infraestrutura contemporânea, a qual remete aos modelos das moradias urbanas. Lá, encontrei a Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pêptykre Parkatêjê*, um dos palcos principais da minha pesquisa, o Posto de saúde, a Associação Indígena *Parkatêjê* e o Instituto Indígena *Krôhokrenhũm*, por exemplo. Esse último inaugurado recentemente.

Segundo Ferreira (2003), o povo que vivia nessas aldeias era considerado “remanescente” de três grupos que viveram em outro momento naquele lugar: os *Rôhokatêjê* (turma do Cocal ou turma do Trinta, em referência ao quilômetro onde estão localizados na BR 222), os *Akrâtikatêjê* (turma da Montanha) e os *Kyjkatêjê* (grupo da Ladeira Vermelha ou turma do Maranhão). “A reunião desses **três grupos em um único** deu-se nos anos 70”, afirma Ferreira (2003, p. 21 – grifo nosso), quando, em 1969, a FUNAI levou os *Kyikatêjê* para TIMM.⁷ Nas palavras de Ferreira (2003),

quando a professora Leopoldina Araújo iniciou seu trabalho de pesquisa com a língua, em 1974, havia **dois grupos** no Posto: **os que se autodenominavam Parkatêjê (Rôhokatêjê e Akrâtikatêjê)**, que constituíam a ‘turma’ de baixo (tendo como referência o rio Tocantins) ou grupo do Trinta (assim chamado por estarem, vivendo no quilômetro 30 da rodovia PA-70); os **Kyjkatêjê**, que significa ‘turma’ de cima (do rio Tocantins), grupo constituído pelos índios que habitavam a Ladeira Vermelha, também conhecido como grupo do Maranhão, por ter vivido em uma região limítrofe entre esse Estado e o Estado do Pará. (FERREIRA, 2003, p. 21 – grifo nosso).

⁶ Nomeação dada aos não índios pelo povo *Parkatêjê*.

⁷ Informação corroborada em *Homprynti* (2018, p. 26): “No ano de 1978, quando surgiu a rede de transmissão da Eletronorte, foram deslocados para o 30, um alojamento construído à beira da estrada. Por conta do convênio com aquela empresa energética, os indígenas saíram da Ladeira Vermelha para o 30, onde estavam os *Parkatêjê*, pois a Eletronorte construiu casas para os Gavião naquela aldeia.”

Atualmente, estando todos situados na TIMM, os *Parkatêjê* encontram-se divididos em dezesseis aldeias localizadas ao longo da BR 222. Em ordem alfabética, cito as aldeias e suas posições na rodovia, são elas: *Akrãti*, no km 15; *Akrākýtêjê*, no km 15; *Akrâkaprêkti*, no km 34; *Hãkti*, no km 37; *Kãmpeiti*, no km 25; *Kôjakati*, no km 16; *Krôtikatêjê*, no km 37; *Kũamreti*, no km 22; *Kũjôhêrekatêjê*, no km 30; *kũmpeiti*, no km 25; *kũtwýkatêjê*, no km 23; *Kyjkatêjê*, no km 25; *Parkatêjê*, no km 30; *Prĩntipàr*, no km 30; *Prytikatêjê*, no km 27; e *Rohôkatêjê*, no km 35. A cisão é fruto de questões políticas internas, evidenciando que, apesar da junção na mesma reserva indígena por pertencimento a um mesmo grupo, os Gavião, a formação grupal originária ainda é muito importante no seio dos Gavião do Oeste.

Em relação à junção dos três grupos Gavião, também é possível afirmar que, à época em que esses se reuniram, a união foi vista pelo líder dos *Parkatêjê* de forma muito positiva, segundo Araújo (2008). Antes, porém, de expor os motivos dessa compreensão da parte de *Krôhókrenhũm*, faz-se necessário apresentar algumas dificuldades enfrentadas pelos *Parkatêjê* até essa junção, a fim de compreender o contexto.

O grupo liderado por *Krôhókrenhũm* – o *Parkatêjê* –, ainda separado dos demais, viveu uma verdadeira epopeia pela sua sobrevivência. Sua recente história, contada na voz de Araújo (1989; 2008) e de outros pesquisadores, como Ferraz (1984; 1986; 1998) e Ferreira (2003), afirmam que da metade do século XX para cá a trajetória desse povo foi marcada pela luta por sua continuidade e pelos desafios trazidos pela colonização acelerada.

Araújo (2008) narra que, na década de 1950, os *Parkatêjê* quase foram arruinados pelas doenças dos brancos. Certamente esse é um dos episódios mais custosos da história desse grupo indígena, quando *Krôhókrenhũm*, em 1956, ainda um jovem cantor, viu-se obrigado, após a morte de sua mãe, a entregar seis crianças doentes, entre as quais sua irmã mais nova, para serem criadas pelos *kupẽ* de Itupiranga. Foi um momento crítico vivido pelo povo, no qual pereceu 70% da população, quase todos os adultos do agrupamento, dizimada por uma onda de varíola. O grupo não tinha mais que vinte componentes, entre os quais a maioria criança e adolescente. Ainda jovem, *Krôhókrenhũm* não tinha condições de cuidar dos menores que estavam doentes, tinha receio de que esses morressem. Assim, pensando em garantir a continuidade de seu povo, tomou a decisão talvez mais desafiadora para ele: manter contato com os não índios. *Krôhókrenhũm* retornou para a mata com os poucos adultos que restavam.

Entre tantos outros momentos hostis vividos por *Krôhókrenhũm* em sua infância e juventude que fizeram com que ele se tornasse um líder meritório não somente entre os seus, mas também entre os *kupẽ* que conviveram com ele, cito os vários episódios de guerras que

ele mesmo narrou para o livro “*Mẽ ikwỳ tekjê ri* – Isto pertence ao meu povo” (2011). Nesses incidentes ele viu muitos amigos e parentes morrendo.

A década de 1960 foi um marco para o povo *Parkatêjê*. Uns podem analisá-la como um marco positivo, outros, porém, podem observá-la como negativo. Em 1964 o Governo Estadual iniciou a abertura da primeira rodovia de integração do sudeste do Pará, interligando o município de Marabá à rodovia Belém-Brasília, a época a rodovia PA-70, inaugurada em 1967, hoje a atual rodovia BR 222. Essa cortou de leste a oeste o imenso castanhal dos até então intransponíveis territórios dos “Gavião”, possibilitando o contato dos indígenas com os *kupẽ*, segundo Araújo (2008), o que influenciou sobremaneira o aspecto língua do povo.

Os anos subsequentes também foram decisivos para os *Parkatêjê*, cito em especial a década de 70, com a construção da PA-150 ao sudoeste da TIMM, em 1977; e a implantação da linha de transmissão da Eletronorte. Sobre essa rede de alta tensão, Guimarães (2013) declara que o linhão foi, a princípio, construído às escondidas; os topógrafos que demarcavam a terra foram surpreendidos pelos índios *Parkatêjê* quando esses saíram para realizar uma caçada. O mesmo carrega energia produzida pela quarta maior hidrelétrica do mundo, a de Tucuruí, e abastece a Aldeia *Parkatêjê*. A autorização para a construção da linha de transmissão, inicialmente numa faixa de 100m, posteriormente numa faixa de 150m de largura, atravessando a área da TI em 19.362m, foi concedida por meio do Decreto nº 80.100, de 08 de agosto de 1977, segundo Miranda (2015). Esse Decreto, bem como o 91.078, de 12 de março de 1985, excluem do domínio de Mãe Maria as faixas de território onde estão situadas a linha de transmissão, a Estrada de ferro e a BR 222, informa Santos (2012), constituindo mais uma perda territorial aos *Parkatêjê*.

E, ainda, a década de 80, com a construção da Estrada de Ferro Carajás, em 1982; a instalação das torres de transmissão da Usina Hidrelétrica de Tucuruí; e a construção dos 892 km da ferrovia Carajás-Ponta Madeira, ambas as estradas de ferro pela Companhia Vale do Rio Doce (CVRD).

Os *Parkatêjê* estavam totalmente cercados pelos não índios, o que, de certa forma, alterava seu modo de vida tradicional. Guimarães (2013) informa que a abertura da estrada de ferro trouxe o barulho e a poluição para o ambiente florestal, afastando os animais silvestres e os peixes, outrora encontrados em abundância *in loco*, e liberando o pó de minério, haja vista que os trens que o transportam são abertos; e, ainda, facilitou a entrada dos posseiros nas terras dos *Parkatêjê*. A autora cita ainda outros hábitos culturais alterados após a construção da referida ferrovia. Os *Parkatêjê* passaram a sobreviver, principalmente, com a indenização que ganharam pela construção da ferrovia. Assim, muitos deles adquiriram transporte

automotivo e passaram a comprar a maior parte da comida consumida no supermercado, por exemplo, em detrimento de seus hábitos tradicionais.

À época, até mesmo a figura do pajé foi enfraquecida. De acordo com Reis (2017), o pajé é um curador que demonstra amplo conhecimento sobre as plantas encontradas na floresta amazônica, o que o torna um especialista em saúde indígena. Devido ao contato, o curandeiro *Parkatêjê* viu suas práticas concorrerem com os conhecimentos alheios ao contexto nativo. Santos (2012) afirma que dentre os *Parkatêjê* o sentimento religioso já não era dado pela crença nos poderes naturais, mas pela orientação de princípio cristão, por meio de pastor e/ou missionário, o que debilitou a crença nos trabalhos do pajé. Ademais, a percepção de que havia alternativas para se buscar a cura de enfermidades contribuiu para isso. Os índios, além de recorrerem ao pajé, passaram a conviver com medicamentos sintéticos, bem como com todo o contexto que envolve a saúde *kupê* (REIS, 2017). A relação de poder proporcionada pela presença do pajé com seu dote xamânico sobre a aldeia estava alterada (SANTOS, 2012). Diante das circunstâncias, Reis (2017) certifica que, mesmo sendo uma figura presente na comunidade até os dias de hoje, provavelmente, para a maioria dos indígenas *Parkatêjê*, o pajé é apenas uma existência simbólica. A autora comenta que, com todas as transformações sociais pelas quais esse povo vem passando, seria impossível não haver mudanças no que consiste à sua religiosidade/misticismo.

A cultura não índia, segundo Santos (2012, p. 67), “funcionava como elemento (des) estruturador da ordem étnica indígena”; os valores culturais da Comunidade *Parkatêjê* não mais norteavam o coletivo dos indígenas, compondo sua alteridade enquanto ser indígena. O autor afirma que

Tanto Nimuendaju, Laraia e Da Matta, Melatti, Arnaud, Ferraz e Araújo quando estudaram e analisaram o estilo de vida dos povos Timbira, concordaram nesse ponto: os velhos morrem e carregam consigo os vestígios da cultura do seu povo. Parece que os indígenas moços - particularmente aqueles que fazem parte da nação *Parkatêjê* - não se interessam em cultivar a forma de vida de seus antepassados e se perdem no rolo compressor da informação representada pelos instrumentos difusores da cultura não indígena contemporânea. A forma de vestir, de falar, o gestual, a diversão, a alimentação, os hábitos, os vícios... estão inteiramente imbricados pela convivência das duas culturas. (SANTOS, 2012, p. 67).

Houve também alteração no aspecto linguístico do grupo. Ferreira (2003) menciona que, em 1974, quando a professora Leopoldina Araújo iniciou seu trabalho de pesquisa com a língua, essa já observava que o contato havia modificado não somente o contexto cultural, mas também o linguístico dos *Parkatêjê*. Esses falavam maciçamente a Língua Portuguesa, diferentemente dos *Kyjkatêjê* (último dos três grupos remanescentes a chegar à Mãe Maria),

que eram quase completamente monolíngues, tendo em vista essa realidade quase que mandatória de sobrevivência dos primeiros. Araújo (2008) afirma que nessa época as festas e as brincadeiras tradicionais já não eram praticadas; o português já era corrente entre as crianças, as quais, por batismo, recebiam nomes *kupẽ*. A presença da Língua Portuguesa foi imposta no seio da comunidade devido às inferências do mundo não índio que aumentaram significativamente o contato entre os *Parkatêjê* e o homem não indígena.

Santos (2012) chama atenção para os fatores que contribuíram para isso. Baseando-se em pesquisas realizadas por antropólogos na década de 70, o autor aponta a obrigatoriedade do trabalho nos castanhais e reafirma a presença *kupẽ* no interior da aldeia como sendo causas do empobrecimento da língua e da cultura face ao povo *Parkatêjê*. Ele assevera que, a cada safra, o trabalho passou a ser mais intenso e mais importante que qualquer outra atividade na aldeia pelas obrigações impostas aos indígenas. Apesar de exigir acentuado esforço físico durante seis meses do ano, o mesmo conferia aos indígenas recursos financeiros, inserção no mercado capitalista e reconhecimento perante a sociedade envolvente que outrora os hostilizava. Dessa forma, o trabalho nos moldes *kupẽ* impedia a realização das atividades tradicionais, conforme o autor. Observo, por meio desse relato de Santos (2012), que um dos fatores que forçou o povo a deixar de praticar o idioma e os elementos culturais da sociedade *Parkatêjê*, apontados por ele, foi o mesmo que mais tarde, segundo Araújo (2008), os possibilitou retomar o projeto de recuperação da comunidade: a independência econômica. Compreendo, desse modo, que um mesmo fator, dependendo do contexto em que está sendo vivenciado, pode promover resultados favoráveis ou não à dada comunidade.

Sobre a presença *kupẽ*, dentre outras relações de contato *Parkatêjê-kupẽ* apontadas por Santos (2012), destaco as considerações do autor referentes à implantação do projeto de educação indígena na Reserva Mãe Maria como um elemento determinante que afetou os usos e costumes *Parkatêjê*. Para o autor, a adesão ao projeto educacional, segundo o modelo da escola do não índio, não somente condicionou a presença diurna de professores não indígenas nos domínios da aldeia, como também, e principalmente, permitiu veicular valores não representativos da cultura indígena *Parkatêjê*. Se a introdução do sistema educacional por meio de escola, à época, contribuiu para empobrecer língua e cultura *parkatêjê*, conforme informou Santos (2012), hoje é vista pelo referido povo como uma possibilidade para reafirmação da comunidade que almeja promover uma educação segundo os moldes indígenas, em que a língua seja um dos elementos principais a ser propagado na escola para seu revigoramento e/ou revitalização. É nesse sentido que minha pesquisa comunga com os

Parkatêjê; por meio dela busco investigar alternativas para auxiliá-los em seu propósito de promover alfabetização em Língua *Parkatêjê* para o público infantil.

Entretanto, conforme Ferreira (2003, p. 21), naquele mesmo período (de 1974 a 1977), Araújo observou evidências de “um movimento no sentido de revalorizar o idioma e a cultura, marcado também pelo fato de os índios terem assumido sozinhos o controle da atividade de comercialização da produção de castanha, independentemente do órgão tutelar.” Foi nesse sentido que considerei que um mesmo elemento pode concorrer negativo ou positivamente para um resultado. Diante de tal fato, a persistência de um líder foi fundamental. Destaca-se, neste momento, mais uma vez a figura de *Krôhokrenhũm*, agora também denominado Capitão⁸. No referido período, Capitão assumiu a liderança total do grupo, quando os *Kyjkatêjê* se juntaram aos *Parkatêjê*, após o falecimento do último chefe tradicional *Kyjkatêjê*, e retomava seu projeto de recuperação da comunidade, fato favorecido pela independência econômica da mesma. Agora o grupo era reconhecido pela razão social “Comunidade Indígena *Parkatêjê*” e administrava sozinho a produção e a comercialização da castanha, outrora realizada pela FUNAI, nos anos 70 (ARAÚJO, 2008).

Araújo (2008) afirma que *Krôhokrenhũm* viu na união do seu grupo – *Parkatêjê* - com os *Kyikatêjê* a possibilidade de voltar a fazer as festas e brincadeiras, visto que tinha os grupos rituais instituídos novamente: *Pàn* ‘arara’ e *Hàk* ‘gavião’. Ferreira (2003, p. 22) corrobora, afirmando que “a junção dos dois grupos favoreceu o aumento populacional, que por sua vez possibilitou a recuperação dos sistemas de metades rituais [...] que estavam em franco declínio pela falta de representantes.”

Em decorrência do sentimento de recuperação cultural da comunidade, ocorreu a retomada das práticas cerimoniais em Mãe Maria, bem como do uso da pintura corporal e do corte de cabelo tradicional do povo. Conforme Santos (2012), isso trouxe aos *Parkatêjê* um novo estilo de vida em que os elementos identitários da cultura ancestral de seu povo eram retomados, sem, contudo, suprimir os hábitos não indígenas outrora aderidos.

Dentre as cerimônias praticadas em meio aos *Parkatêjê*, cito a Festa do Milho, que inicia o ciclo ritual na aldeia, ocorrendo no mês de fevereiro, época em que realizam a colheita desse cereal. A festa tem por intuito comemorar e agradecer a fartura da produção,

⁸ “Capitão”, segundo Arnaud (1989 *apud* MIRANDA, 2015), foi o tratamento dado pelos funcionários do SPI ao chefe *Krôhokrenhũm*, até então conhecido pelos regionais por apelido pejorativo dado por habitantes de Itupiranga, a saber: “Baleado”. Miranda afirma que o chefe *Parkatêjê*, após denominado Capitão, tampouco foi reconhecido pelo nome de tão popular que a titulação se tornou. Sobre a referida denominação, o autor afirma ainda que, ao analisar a galeria de presidentes da FUNAI, durante a década de 70, composta por coronéis e generais, fica perceptível que a forma de tratamento dada a *Krôhokrenhũm* revela uma ação coercitiva por parte da Fundação, no âmbito de uma hierarquia militar.

segundo Reis (2017). Araújo (2000) afirma que os *Parkatêjê* voltaram a realizá-las após a safra de 1976. Durante essa festa, os indígenas realizam “brincadeiras”, a saber: jogo da peteca, jogo de arco e flecha, corrida de tora e corrida de varinha.

Na década de 80, por exemplo, os *Parkatêjê* voltaram a nomear seus filhos com nomes tradicionais, o que havia sido perdido no momento em que foram encontrados em estado de perplexidade por pessoas da Igreja Católica. E a presença dos *Kyjkatêjê* lhes possibilitava realizar as festas e brincadeiras tradicionais, pois se tinham os grupos rituais restabelecidos: “os parkatêjê são *pàn* ‘arara’ e os *kỳikatêjê* *hàk* ‘gavião’” (ARAÚJO, 2008, p. 5). Ainda referente aos grupos rituais, Cabral e Filho (2017, p. 11) mencionam que os *Parkatêjê* dividem-se em cinco grupos em seus cerimoniais. Além dos referidos por Araújo (2008), os autores citam *tep* (peixe), *tere* (lontra) e *xêxêré*⁹(arraia), que assim aparecem distribuídos em outras festas. Entre os *Parkatêjê*, “as festas obrigatórias são duas: Arara e Gavião (*Pàn* e *Hàk*), Peixe, Arraia e Lontra (*Tep*, *Xêxêtere* e *Têre*)”, afirma Jõpaipaire (2011, p. 135).

Quanto aos jogos, Ferraz (1998) narra sobre o jogo da peteca ‘*prykrã*’. Ela declara que essa brincadeira ocorre na época da colheita do milho verde, quando as petecas são confeccionadas por um homem, que utiliza a palha do milho verde, e são pintadas com urucum pela esposa desse indivíduo. Nessa ação, há clara distinção das tarefas.

Os jogos de arcos e flechas ‘*mekruwa to têk*’ são brincadeiras realizadas em eventos festivos, dentre os quais os diferentes jogos indígenas, quando raramente perdem a competição, haja vista que são hábeis no exercício. De acordo com Ferraz (1984), existem duas modalidades desse jogo praticado durante os ciclos cerimoniais, no qual se utiliza tipos diferentes de flechas: *akônã*, quando se atira para baixo, a fim de bater a frente de um pequeno arco fixado no chão; e *pukánã*, quando se atira para o alto. Ainda segundo Ferraz (1984), o jogo de flecha é uma atividade tanto masculina quanto feminina e proporciona ao atirador grande prestígio dentro da comunidade *Parkatêjê*, tendo sido assunto de longas conversas no pátio.

Cabral e Filho (2017) explicam que os jogos de arco e flecha ocorrem em duplas organizadas segundo os grupos rituais. Ganha a dupla que atirar as flechas mais longe, essa fica com as flechas dos concorrentes. Eles relatam ainda outra especificidade desse jogo: o acerto da flecha ao tronco. A partir de uma distância de 20 metros, os indígenas atiram suas flechas no alvo, o tronco de uma bananeira fixada no centro do acampamento. Ganha quem

⁹ Em Jõpaipaire (2011) encontrei as palavras *tere* e *xêxêré* respectivamente assim grafadas: *Têre* e *Xêxêtere*.

acertar mais vezes o alvo. Conforme os autores, chama atenção o fato de cada índio reconhecer sua flecha.

Santos (2012) afirma que, para os Gavião do Oeste, a flecha se constitui o principal instrumento de defesa. Eles são hábeis lançadores e costumam treinar diariamente seus lançamentos no “acampamento”, local onde também realizam as demonstrações aos visitantes de *kaipy* – quando atiram a flecha num alvo preparado no chão com caule dobrado, o que faz a flecha quicar e voar muito mais longe.

Figura 3 - Índio *Parkatêjê* preparando-se para jogar flecha



Fonte: Acervo de viagem de campo (2017) ¹⁰.

A corrida de tora ‘*krowa taihê*’ é uma competição de revezamento de tora realizada por dois grupos, divididos para o ritual em metades cerimoniais nomeadas por animais da floresta. De caráter meramente esportivo, os grupos participantes carregam no ombro uma tora confeccionada dentro da mata, de coqueiro babaçu ou samaúma, pintada com urucum, enquanto correm velozmente. Os membros dos grupos, ao longo do percurso, vão revezando a tora até chegar ao centro do pátio, onde os corredores são banhados por mulheres de sua família, que trazem a água em panelas e baldes, segundo SEDUC/PA (1997). Ainda de acordo com SEDUC/PA (1997), após a corrida de tora, ocorre uma sequência de cantorias e danças, comandadas ora pelo líder da aldeia, ora por outro cantor.

¹⁰ No referido ano, por ocasião do final do luto de *Krôhókrenhûm*, nós, doutorandas do grupo de Pesquisa da Profa. Dra. Marília Ferreira, a saber: Karina Gaya, Jaqueline Reis, Tereza Lopes e eu, Francinete Quaresma, visitamos a Reserva Indígena Mãe Maria, onde coletivamente construímos um acervo fotográfico e filmico do qual usufruímos nesta Tese.

Figura 4 - Homens *Parkatêjê* preparando-se para correr com a tora



Fonte: Acervo de viagem de campo (2017).

As mulheres também participam da competição, mostrando seu desempenho e preparo físico. Assim como os homens, elas também pintam o corpo e dividem-se em grupos rituais, conforme se observa na Figura abaixo. As cores verde e azul são representativas de cada grupo que, neste caso, são arara ‘*pàn*’ e gavião ‘*hàk*’.

Figura 5 - Mulheres *Parkatêjê* preparando-se para correr com a tora



Fonte: Acervo de viagem de campo (2017).

O autor afirma que a corrida de tora não é uma particularidade da cultura *Parkatêjê*, trata-se de uma brincadeira presente na cultura dos povos indígenas brasileiros. Na verdade, é um esporte típico de povos Macro-Jê.

A corrida de varinha ‘*akô taihê*’ também é uma competição de revezamento realizada por homens e por mulheres, divididos em seus grupos rituais. O objeto a ser revezado durante

a corrida em velocidade é uma varinha. Assim como a de tora, a corrida é realizada sob os cantos tradicionais.

Figura 6 - Homens *Parkatêjê* na largada da corrida de varinha



Fonte: Acervo de viagem de campo (2017).

Araújo (1989) cita o retorno de duas brincadeiras realizadas pelos Gavião, são elas: *weweiakôkti* e *mějě*. Na primeira brincadeira, alguém pega uma criança na casa de sua mãe pela madrugada, toma conta da mesma durante o dia inteiro, no final da tarde a entrega à mãe banhada e pintada; a mãe, por sua vez, retribui o serviço com uma comida que, geralmente, é o *kuputi*¹¹. Na segunda, ocorre a troca alternada de alimentos entre homens e mulheres, conforme Araújo (2008), isto é, os homens presenteiam as mulheres com comidas diversas e essas retribuem a gentileza.

Cabral e Filho (2017) citam ainda outras brincadeiras, a saber: a brincadeira do mamão ‘*kõnhák parti nakjê*’, do mata-mata ‘*maipenkura*’, do pula ‘*metoitoi*’, da força ou empurra-empurra ‘*maipen iahân*’, do puxa ‘*maipen kukje*’, do trisca ‘*aypemptot*’ e do subir no pau ‘*pàr na pi*’.

A brincadeira do mamão consiste em uma atividade em que membros de diferentes faixas etárias de duas famílias disputam o fruto do mamoeiro. Dispersos em forma de círculo, um auxilia o outro na tomada pelo mamão. A princípio, a mesma acontecia durante a noite e deveria ser jogada entre pessoas que tinham ou tiveram pretensão de namorar, afirmam os autores, contudo, atualmente, o horário alterou-se para o dia e o namoro não é mais o foco, e sim o simples entretenimento.

¹¹ O *kuputi* é um prato muito apreciado entre os indígenas, preparado pelas mulheres no cair da noite, para ser consumido ao amanhecer, após as brincadeiras que acontecem durante as cerimônias de rituais. Trata-se de um bolo feito com a massa da mandioca ou do milho, recheado com a carne de uma caça, peixe ou, ainda, coco de babaçu. O mesmo é embrulhado com folha de guarumã e assado em forno de pedras quentes, debaixo da terra.

Por sua vez, a brincadeira do mata-mata inicialmente era realizada durante a noite entre casais de marido-mulher ou namorados. Hoje, a mesma envolve toda a aldeia. As mulheres escondem-se na mata e os homens saem para procurá-las. Ao encontrar sua esposa, o esposo toca em sua cabeça e a carrega nos ombros até o centro da aldeia. A brincadeira se inverte quando todas as mulheres são apanhadas.

A brincadeira do pula, segundo os estudiosos, tem caráter casamenteiro. É jogada por jovens, velhos, solteiros e casados que formam um círculo no centro da aldeia, trazendo uma embira amarrada em um dos pés. O participante masculino joga um rolo de embira para seu par (esposa ou pretendente à namorada) segurá-lo, ela entra no círculo e amarra seu próprio pé. O pé amarrado seja do homem ou da mulher fica suspenso, de modo que, para locomover-se, a mulher terá de pular com um pé só dentro do círculo até alcançar seu parceiro, finalizando a brincadeira para o casal. Quando a dupla for solteira e a mulher alcançar o homem, ela deve bagunçar seu cabelo sinalizando que ele foi apanhado. No final todos dançam, cantam e tomam banho de igarapé. No passado, os pretendentes a namoro juntavam suas embiras e a amarravam em uma árvore para marcar o início do namoro.

Brincar de força ou empurra-empurra consiste em medir força com o cônjuge. Duas mulheres agarram-se a um tronco de madeira fincado no centro da aldeia, enquanto seus respectivos esposos tentam rodá-las em um ângulo de 360°. O inverso também acontece, assim, as mulheres também tentarão rodar seus esposos. Vencerá quem conseguir forçar a realização do giro.

A brincadeira do puxa é jogada por toda a comunidade. Independente de idade, formam-se grupos compostos por mulheres e por homens. Dois deles entram em cena para brincar. Enfileirados, os grupos combatentes aguardam o canto do Cacique ou de um dos velhos para dar início à brincadeira em que um grupo puxa o outro até ultrapassar uma linha divisória desenhada no chão. O grupo puxado fica atrás daquele que o puxou até que todos os grupos formados participem do jogo.

Com o propósito de preparar homens e mulheres para serem rápidos dentro d'água, os *Parkatêjê* realizam a brincadeira do trisca. Vários indivíduos se espalham dentro do rio, onde ficam parados. Um escolhido deve tocar nesses que estão ali distribuídos. Esses, por sua vez, fogem, mergulhando nas águas. Os autores afirmam que culturalmente a brincadeira surgiu para ser jogada por casais, mas hoje ela sofreu adaptação e é brincada na escola, em ambiente não aquático, à semelhança do jogo de pira.

Finalmente, a brincadeira do subir no pau, de acordo com Cabral e Filho (2017), tem como objetivo preparar um grande caçador para enfrentar as adversidades da floresta. Trata-se

de uma disputa entre os grupos rituais em que um representante desses grupos corre até o tronco, fincado no centro do pátio da aldeia, a fim de subir no mesmo sem ser tocado pelo seu rival.

Conforme os autores, cada exercício praticado por meio dessas brincadeiras tem um propósito em meio aos *Parkatêjê*, trazendo-lhes um saber específico e evidenciando a importância que as práticas corporais têm para a permanência e organização social dos indivíduos dessa comunidade em seu território. As práticas corporais, por meio das brincadeiras, educam os indígenas para sobreviverem em seu meio e para perpetuarem suas tradições às gerações futuras. Essas tradições os mantiveram vivos, constituindo hoje parte de sua educação e vida social nativa. Nesse sentido, os autores entendem que tais práticas podem perfeitamente ser relacionadas às atividades escolares, haja vista que elas possuem uma quantidade relevante de saberes tradicionais que devem ser estimulados, contribuindo para a memória histórica da comunidade, bem como para a socialização, a interação e o bem-estar de todos. Nas palavras dos autores,

É perceptível dentro da comunidade Parkatêjê, que as práticas corporais são importantes para a cultura desse povo, pois é na hora dessas manifestações culturais (como práticas) que surgem aprendizados relacionados à língua, às memórias, à pintura, ao canto, à dança, corrida de tora, corrida de varinha, jogos de flechas, brincadeira do puxa-puxa, ou de mata-mata etc., que foram construídas ao longo dos tempos por essa comunidade, de forma a se manterem vivos na natureza. (CABRAL; FILHO, 2017, p. 14).

Há outras práticas tradicionais consideradas rituais que marcam passagem de uma faixa etária a outra. Por exemplo, a cerimônia de “furação de beijo” realizada na iniciação dos *mẽkwatuwa* – jovens do sexo masculino, de 9 a 15 anos de idade. Para tal, o pajé da aldeia usa um osso fino de veado, segundo Ferreira (2003) com o qual fura a parte abaixo do lábio inferior. Essa prática tem por objetivo testar a coragem do guerreiro que passa pela dor da furação. Araújo (2008) afirma que ela tem sido regularmente praticada na aldeia, é certo que ela passou por adaptação. Hoje não se pretende que o jovem mantenha o pino labial (*akà*) e que progressivamente o aumente, ele pode usá-lo por algum tempo a fim de deixar a cicatriz que funciona como a “carteira de identidade” dos *Parkatêjê*.

A festa do *wakmẽre*, segundo Araújo (2016), se trata de uma brincadeira que pode ocorrer ao término do ciclo ritual. Araújo (1989) assinala que a festa voltou a ser praticada na Reserva Mãe Maria em 1981, após mais de vinte anos. Segundo a pesquisadora, essa festa tinha duração de quatro meses, no tempo em que o povo ainda estava fora da Reserva; após o contexto das atividades de coleta de castanha, a festa passou a ser realizada durante quatro

semanas. O evento é recheado de várias atividades, os *Parkatêjê* correm tora todas as manhãs, jogam flecha e os homens cantam no pátio de madrugada. À noite, homens e mulheres cantam e dançam ao som do maracá, direcionados pelo cantor oficial. A autora informa que, ao término da festa, mais uma atividade é realizada a partir das metades rituais: os homens de uma metade saem para caçar e suas esposas cozinham um imenso *kuputi*; as mulheres da outra metade tiram o alimento e o serve aos seus maridos.

A festa do *hàk* (gavião) foi retomada ao seio da comunidade em 1975, segundo Araújo (2008), quando os *Parkatêjê* começaram a comercializar a castanha-do-pará coletada em suas terras. Essa festa é realizada durante três dias, à época da colheita das roças ou ao término da safra da castanha. Nela os indígenas realizam as brincadeiras acima apresentadas, competindo entre si por meio dos grupos rituais - *hàk* (gavião), *pàn* (arara) *tep* (peixe), *têre* (lontra) e *xêxêtere* (arraia) -, haja vista que se trata de uma das festas alternativas do ciclo ritual, conforme a autora. De acordo com Guimarães (2014, p. 25), “nas festas os grupos de animais se juntam em times e disputam os jogos. As competições provam força e agilidade.”

A festa do *pêmp* é um ritual de iniciação dos meninos ao universo masculino. Chamam-se *pêmp* os participantes desse ritual, cujo agrupamento é constituído por pré-adolescentes, entre 10 a 14 anos de idade, que são confinados durante três meses em uma cabana construída no mato para esse fim. Lá, isolados da família e de toda comunidade, eles são ensinados pelos mais velhos a viverem cotidianamente na floresta, aprendendo a caçar; a pescar; a confeccionar os artefatos indígenas (arco e flecha, por exemplo); a serem guerreiros valorosos; e a observarem a natureza para compreender seus segredos, mistérios e sinais sobre o tempo adequado para realizar atividades como plantar, colher e obter dado tipo de palha e de madeira para construir casas, conforme Ferreira (2003). Nesse período, eles aprendem também os costumes e as tradições do povo, a partir de atividades diárias, antecedidas pela realização da dança tradicional da festa do *pêmp*, segundo Reis (2017). Sempre sob cuidados dos mais velhos, os *pêmp* possuem duas cuidadoras, essas são responsáveis por sua alimentação diária no período do confinamento. É ainda tarefa feminina nessa cerimonia o banho dado nos meninos após as atividades de formação.

Não posso falar dos *Parkatêjê* sem mencionar uma tradição cultural constitutiva desse povo: a pintura corporal. Ela, assim como os cantos, a dança e as brincadeiras tradicionais, é uma forma de expressão da cultura desse povo, sendo indispensável nos eventos da comunidade, mas não se limitando a esses momentos, os *Parkatêjê* pintam-se também no dia a dia. Para tanto, utilizam-se de dois elementos da natureza: o urucum, para extrair a cor

vermelha, e o jenipapo, para extração da cor preta. Ambas as cores são usadas indistintamente tanto por homens, quanto por mulheres.

A pintura corporal é um traço cultural de povos indígenas do Brasil. Entre os *Parkatêjê*, a pintura corporal também tem um aspecto identificatório, haja vista que ela os caracteriza em cinco grupos diferentes dentro da comunidade. Assim, os traços da pintura os identificam e os diferenciam. Conforme SEDUC/PA (1997, p. 63), os *Parkatêjê* “usam a pintura corporal, feita com urucum e jenipapo, para se enfeitar e para indicar o grupo ritual a que a pessoa pertence.”

Figura 7 - Pintura corporal *Parkatêjê*



Fonte: Acervo de viagem de campo (2017).

A arte da pintura no corpo exige do pintor bem mais que talento. *Jõpaipaire* (2011, p. 130) relata que “para pintar bem, a pessoa tinha que estudar, aprender a fazer os riscos bonitinhos. A mão tinha que ser quietinha. [...] Tinha que ser uma mão segura”, o pintor corporal não podia tremer a mão. Segundo o autor, além da dedicação à prática do desenho, a atividade de pintura também envolvia a tradição de resguardo: o pintor não podia comer gordura de animal de forma alguma, para não deixar sua mão lisa na hora de realizar a pintura, de modo que essa ficasse feia. O urucum não segurava no corpo da pessoa pintada por aquela que ingerisse gordura.

Ainda referente à cultura *Parkatêjê*, considero importante mencionar a prática de confecção de artesanato pelos mais velhos. Esses produzem instrumentos musicais como, por exemplo, a buzina e o maracá, bem como o arco ‘*kuwê*’ e a flecha ‘*kruwa*’, todos instrumentos indispensáveis nas festas cerimoniais. Além de cofo ‘*kàhà*’, cesta ‘*kai*’, adornos

de cabeça ‘*kraxê*’, cintos para moça ‘*tupre*’, tipoia para carregar criança feita com linha de ‘*hahĩ*’, que são utensílios usados no dia a dia. Conforme SEDUC/PA (1997, p. 18), “o artesanato *parkatêjê* é bastante significativo e sua produção está agora sendo bastante valorizada pelo grupo”, são trabalhos feitos com cabaças, talas e palhas, encontrados facilmente pela aldeia, nas casas, seja na forma de instrumentos musicais, seja na forma de utensílios domésticos.

Faz-se necessário também expor outras práticas importantes na cultura desse povo: a cantiga e a dança, ambas interligadas nessa cultura e em tantas. O cântico é essencial durante as festas *Parkatêjê*, a ponto de, em algumas delas, o cantor ter de cantar e dançar por mais de 12 horas seguidas, segundo Guimarães (2014, p. 25). As mulheres compõem a segunda voz nas festas, além de cantar, elas dançam atrás do cantor e dos outros homens, que podem ser o seu marido ou parentes.

Na dança feminina, as mulheres realizam movimentos singelos e cadenciados nos quais mantêm “os pés pareados em movimentos para frente e para trás em passos curtos e as mãos pareadas inclinadas na horizontal e com a cabeça baixa em direção a seus pés”, segundo Cabral e Filho (2017, p. 19). Na dança masculina, por sua vez, os homens realizam movimentos para frente, para trás e para os lados, levantando os pés e depois as mãos, além de abrirem os braços à semelhança de pássaros, à semelhança de gavião.

Figura 8 - Dança *Parkatêjê*



Fonte: Acervo de viagem de campo (2017).

Guimarães (2014) afirma que, na cultura *Parkatêjê*, ser um cantor é um papel social predefinido desde o nascimento. O valor que as cantigas agregam à cultura desse povo pode ser observado por meio das inúmeras canções existentes. A autora assevera que

Krôhokrenhũm conhecia mais de 500 músicas diferentes. Fatos como esse ilustram o porquê de o Capitão ser uma figura tão respeitada e admirada entre o povo, ilustram também o porquê da preocupação desse líder centenário em relação ao registro máximo da língua e da cultura do seu povo antes de sua morte.

Apesar dos esforços em retomar as práticas tradicionais do povo, o que, com muito empenho, os *Parkatêjê* vêm conseguindo realizar ao longo dos últimos anos, é perceptível a mescla cultural nesse contexto indígena, conforme já mencionado no presente estudo. Logo a melhor alternativa é saber conviver com isso, procurando extrair as vantagens que a situação oferece neste momento para fortalecer a tradição *parkatêjê*. Um exemplo de convivência amistosa com a cultura não indígena pode ser ilustrado hoje pelo futebol.

Em meio aos *Parkatêjê* e muitos povos indígenas, atualmente os jogos tradicionais caminham concomitantemente com o jogo de futebol. Na visão de Guimarães (2014), o futebol pode ser uma ameaça às brincadeiras tradicionais, que, comparadas ao jogo de bola, são pouco atrativas à nova geração. A autora afirma que a popularidade desse esporte é tamanha que é muito comum chegar à comunidade, em Mãe Maria, e encontrar os mais jovens jogando bola a qualquer hora. Ela inclusive conta que eles o fazem debaixo do sol quente amazônico, por volta das 14 horas, durante o banho no igarapé, quando treinam jogadas aéreas. No entanto, observando por outra perspectiva, o futebol pode ser visto como uma atividade positiva a ser associada às brincadeiras tradicionais sem causar nenhuma depreciação à cultura dos povos indígenas.

Em uma das conversas informais, ao longo do ano de 2020, com o líder indígena Breno *Kateiokuare Kruati*, doravante *Katê Parkatêjê*, eu pude observar que a paixão pelo futebol iniciou-se na aldeia já bastante tempo. *Katê* conta que ele era pequeno e já via o futebol sendo praticado amistosamente na comunidade *Parkatêjê* por seu pai, tios e outros. O próprio Capitão faz alusão a esse jogo quando conta da chegada de seu povo, em 1966, na área hoje pertencente aos *Parkatêjê*, a TIMM. Nas palavras de *Krôhokrenhũm*: “Nesse tempo, quando nós éramos pouquinhos, eu limpei o meu terreno. Assim, já começou a bola... até hoje.” (JÕPAIPAIRE, 2011, p. 91).

A chegada da televisão na aldeia fortaleceu a preferência por esse esporte. Assistir aos jogos do Flamengo e do Vasco os despertou para o esporte no sentido profissional, conta *Katê Parkatêjê*. Ao visitar a Aldeia do Trinta, é notório o encantamento dos indígenas pelos clubes cariocas. Na parede frontal de suas casas é comum encontrar a pintura do escudo de um time de futebol do Rio de Janeiro. *Krôhokrenhũm*, por exemplo, era torcedor do Botafogo e em sua casa ainda há a pintura do escudo da Estrela Solitária.

Hoje, muitos jovens *Parkatêjê* desejam profissionalizar-se, segundo *Katê*. Nesse sentido, atualmente a liderança liberou a prática do futebol na aldeia tanto por homens, quanto por mulheres. Conforme o líder indígena, tal atividade é ligada à Língua *Parkatêjê* e à cultura, em especial, cita-se a corrida de tora; e é ligada, ainda, ao trabalho cotidiano do povo. Assim sendo, corre-se tora de manhã e joga-se futebol à tarde, após o trabalho; e durante a prática e o treino profissional desse esporte, procura-se falar em *Parkatêjê*, criando-se, assim, um novo contexto para uso dessa língua. Diferentemente da crítica realizada por Guimarães (2014), de que o futebol ameaça as brincadeiras tradicionais, o jovem líder acredita ser bom praticar as duas coisas. Em sua perspectiva, não se trata, portanto, de concorrência, mas de conciliação.

Durante a conversa, o líder relembra, sorridente, uma história vivida por seu avô. Foi em uma época em que os *Parkatêjê* estavam fanáticos pelo futebol, eles não queriam mais correr tora, mas apenas jogar bola; então o Capitão, ao perceber que estavam tendo mais interesse pelo futebol que pela cultura tradicional, queimou as traves no campo de futebol. *Katê* afirma que eles têm sempre em mente a lembrança dessa história. Focando na mesma, a liderança condicionou a participação nos jogos de futebol à prática cultural e linguística. Na voz do jovem líder: “quer jogar bola, tudo certo, mas tem que participar da dança, tem que participar da cultura, tem que participar do trabalho, tem que participar do coletivo. Então, não é só o futebol.”

Assim, os *Parkatêjê*, atraídos pelo futebol profissional, montaram times mistos na aldeia, compostos por *Parkatêjê* e *kupês*. Eles sempre são convidados para jogar em outros lugares da região. *Katê* informa que já jogaram em Marabá e até mesmo em Belém. Para ele, isso é muito bom para o povo, pois lhes traz alegria e lhes abre a porta para acrescentar mais um esporte à cultura tradicional realizada na aldeia.

Figura 9 - Times de futebol masculino – Nação *Parkatêjê* e Estreia de Ouro *Parkatêjê*



Fonte: *Katê* (2019 - imagem do Instagram).

Segundo o líder indígena, os *Parkatêjê* têm potencial para montar um time profissional, inclusive acredita que podem chegar ao *status* de negociar jogadores treinados no time da aldeia, assim como a televisão mostra. Guimarães (2014) salienta que, de vez em quando, aparece um olheiro em Mãe Maria e leva algumas das revelações futebolísticas para a cidade, confirmando ser tangível a ideia de *Katê*. A autora relata a presença de meninos *Parkatêjê* inseridos nos times de base do futebol paraense, a saber: o Clube do Remo, por exemplo.

Katê lembra que montar um time de futebol *Parkatêjê* foi um desejo do Capitão que se tornou realidade. Conforme contou-me *Katê*, há na aldeia oito times de futebol: três masculinos, dois femininos e três juvenis. Abaixo listo os nomes dos times:

Quadro 1 - Nome dos times de futebol da Comunidade Indígena *Parkatêjê*

NOME DO TIME	CATEGORIA
Veterano <i>Mêprekré Parkatêjê</i>	Time masculino
Nação <i>Parkatêjê</i>	Time masculino
Estreia de Ouro <i>Parkatêjê</i>	Time masculino
Estreia de Ouro <i>Parkatêjê</i>	Time feminino
<i>Mëntia Parkatêjê</i>	Time feminino
<i>Menkwatuare Parkatêjê</i>	Time juvenil (sub 10)
<i>Menkwatuare Parkatêjê</i>	Time juvenil (sub 14)
<i>Menkwatuare Parkatêjê</i>	Time juvenil (sub 16)

Fonte: Autora da pesquisa (2019).

A inclinação para o esporte é tamanha que os *Parkatêjê* criaram uma Escolinha de Futebol para treinar crianças (a partir de cinco anos de idade) e adolescentes, ideia surgida em 10 de abril de 2018. Sob a presidência de *Katê* e do treinador *Airôm*, a Escolinha oferece programa de treinamento para outros públicos, além do infantil e juvenil, a saber: adultos, por exemplo. Além disso, a Escolinha realiza treinamentos individualizados e, ainda, atividades *fitness*. Os participantes contam com treinamentos diários.

Figura 10 - Escudo do time *Menkwatuare Parkatêjê*



Fonte: *Katê* (2019 - imagem do Instagram)

Na Escola, em Mãe Maria, Guimarães (2014, p. 24) relata que o professor de Educação Física também é envolvido pelos indígenas na preparação para o futebol. Dessa forma, ele busca conciliar o desejo dos jovens alunos com o do Cacique Ele atende aos pedidos de ajuda dos aprendizes para montar esquemas táticos de futebol para os times, sem negligenciar em suas aulas as brincadeiras tradicionais do povo, demandadas pelo chefe.

O Cacique Gavião *Akroiarêre Parkatêjê*, popularmente conhecido como *Kuia*, comenta que o povo adotou o futebol como forma de manter o intercâmbio com os *kupê*, de acordo com Lucas (2019). “Eles estão aprendendo que futebol e flecha, quem diria, combinam sim!”, assevera Guimarães (2014, p. 26).

Diante dessa situação, reforço cada vez mais, em minhas percepções, algo muito ressaltado pela Profa. Dra. Marília Ferreira, em nossas conversas de orientação, quando ela afirma que hoje a cultura *kupê* e a *Parkatêjê* convivem na Reserva Mãe Maria, o que me permite entender que de fato pode haver um aspecto cultural híbrido em meio aos *Parkatêjê* do século XXI.

Santos (2012, p. 67) assevera que “a forma de vestir, de falar, o gestual, a diversão, a alimentação, os hábitos, os vícios... estão inteiramente imbricados pela convivência das duas culturas”. Fato claramente observado por meio não somente de padrões sociais, mas também da questão linguística desse povo. Atualmente o *Parkatêkê*, após contato, constitui-se discursivamente como tal fazendo uso de uma língua que não é o seu idioma tradicional, mas que o permite ser o índio que é, dado hibridismo que caracterizou o seu povo. Em outras palavras, o *Parkatêjê* vive como índio; transmite e absorve os elementos instrucionais do caráter humano indígena e marca seu pertencimento não apenas por meio de sua língua tradicional, mas por meio da língua envolvente: o português. Contudo, seu campo de referência continua sendo a cultura *Parkatêjê*.

O autor argumenta que o fenômeno da hibridação vai se conformando à medida que o tempo passa, fato ilustrado pelo crescente interesse dos membros jovens da comunidade pelo futebol, por exemplo. Contudo, Santos (2012) também esclarece que os *Parkatêjê* se reconstroem continuamente por meio da cultura dos não índios, corroborando com o que afirma Araújo (2000), quando alega que os *Parkatêjê* adaptam elementos de sua cultura indígena com o contexto atual *kupê*. A título de exemplificação, ela cita a questão do pino labial, outrora mencionado nesta Tese, e a decisão de registrarem seu acervo cultural por meio de livros, CDs e DVDs, instrumentos da cultura dominante, acreditando que os mesmos são colaborativos para revigoramento e revitalização de sua língua, sendo usados para transmissão

dos ensinamentos, seja por meio da forma tradicional *Parkatêjê* de educar, seja por meio da EEI.

Conforme afirma Ferreira (2003, p. 21), “se por um lado, a junção dos dois grupos em uma única ‘Comunidade’ e a independência em termos econômicos foram fatos positivos”, contribuindo para a retomada de muitos aspectos culturais outrora ameaçados seja pelo quantitativo do grupo, seja pelo envolvimento com a cultura dominante; “por outro lado, o contato com a sociedade envolvente repercutiu muito nessa cultura.” (FERREIRA, 2003, p. 21), sobretudo no aspecto linguístico. À época de sua pesquisa de Doutorado, quando assim afirmou, Ferreira (2003) observou que as crianças não estavam mais aprendendo o *Parkatêjê*, mas sim o português, como sua primeira língua. Essa situação colocava a Língua *Parkatêjê* em situação de risco, segundo a pesquisadora, especialmente quando se considerava que, naquele momento, somente cerca de 10% de uma população indígena, formada por cerca de quatrocentas pessoas, falava a língua indígena. Mais tarde, em 2008, conforme Neves (2010, p. 20), o então chefe *Parkatêjê*, *Krôhokrenhum*, ratificou a assertiva de Ferreira (2003) ao afirmar que “só velho que fala. Mulher também; só mulher velha que fala. Mas menina não quer falar não. Poucas pessoas que estão querendo falar (...)”. Atualmente, a vulnerabilidade linguística ainda não foi superada, isto é, o *Parkatêjê* ainda se encontra em situação de risco; assim sendo, a luta pela retomada da Língua *Parkatêjê* em meio aos Gavião continua.

Ao falecer, *Krôhokrenhũm*, que esteve à frente dos *Parkatêjê* de 1980 a 2016, deixou como legado ao povo, para quem tanto se dedicou, a manutenção e preservação da Língua *Parkatêjê*, dos hábitos e dos costumes no presente, a fim de garantir o futuro dessa gente. O povo sabe quanto falar a língua é importante para a manutenção de seu “modo de vida diferente”, afirma SEDUC/PA (1997, p. 69), haja vista que é a língua que mantém sua união e sua força como *Parkatêjê*. Assim, os *Parkatêjê* buscam assegurar o desejo de seu chefe, realizando as festas tradicionais, momento em que crianças e velhos praticam os costumes da comunidade, cantam, dançam, pintam os corpos, enfeitam-se com os ornamentos indígenas, jogam arco e flechas, correm com a tora e a varinha, comem *kuputi* e interagem com outras etnias. Enfim, o povo esforça-se em viver conforme seu líder havia conjecturado por ocasião da elaboração do livro “*Mê ikwỳ tekjê ri* – Isto pertence ao meu povo”, quando afirmou: “você verão a minha sombra e poderão aprender.” (JÕPAIPAIRE, 2011, p. 24).

No referido livro, fica clara a importância, para os *Parkatêjê*, de terem sua história registrada por meio da escrita em um livro, de modo que seus filhos tenham uma recordação de seus avós: “Tudo o que o nosso chefe sabe, ele quer deixar pro seu povo, por escrito: como

ele se tornou líder; como é a cultura dos antigos. Por isso, hoje estamos gravando a história dele.” (*JÕPAIPAIRE*, 2011, p. 27).

Ferraz (1984) chama atenção para o fato de *Krôhokrenhũm* sempre ter manifestado em seus discursos a importância de ensinar a todos a maneira *Parkatêjê* de viver, a fim de que aprendessem e não esquecessem as práticas tradicionais de seu povo. Em especial, referia-se aos mais jovens e às crianças, segundo a pesquisadora, sem, contudo, esquecer-se dos *kupẽ* (agentes tutelares ou trabalhadores) inseridos em sua comunidade.

Nos dias atuais, os *Parkatêjê* cresceram populacionalmente quando comparado com seu quantitativo no século passado. Em 1985 a população *Parkatêjê* somava 176 indivíduos; em 1996 era composta por 333 pessoas; em 2000 totalizava 414 membros; em 2006 havia uma população de 476 índios; em 2008 contavam-se 651 pessoas; em 2010 chegaram a ser 670 indígenas; em 2013 somava uma população de 709; e em 2014 totalizaram 760 sujeitos pertencentes aos três grupos denominados Gavião, conforme o ISA (2018b)¹². O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo 2010¹³, por sua vez, informa que, na TIMM, 756 pessoas declararam-se indígena, uma diferença de 04 indivíduos se comparado ao último quantitativo apresentado pelo ISA (2018b). Apesar da discrepância, algo fica evidenciado a partir dos dados: a população indígena *Parkatêjê* cresceu. Com sua população em crescimento, os *Parkatêjê* podem conduzir o projeto de recuperação da comunidade, investindo no revigoramento e na revitalização da língua e da cultura, anseio do líder *Krôhokrenhũm*. Essa comunidade indígena entende que sua língua indígena constitui parte importante da identidade de seu povo, fato que justifica sua preocupação em salvaguardá-la.

Na aldeia do km 30, a presença da Escola e do Instituto aponta para a visão futura de preservação da língua e, conseqüentemente, da cultura vivenciada por meio do *Parkatêjê*. Dessa forma, projetos de pesquisas voltados para o ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*, a exemplo deste que realizei, são almejados e apoiados pelo povo, que contribui ativamente para que os pesquisadores os realizem em seu meio. Esses projetos partem dos conhecimentos descritivos da língua já existentes, com objetivo de didatizá-los para fins de ensino-aprendizagem. Assim sendo, após situar a Língua *Parkatêjê* dentro de sua família

¹² O ISA (2018b) vale-se dos dados apresentados pelo Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI), pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e pela Fundação Nacional da Saúde (FUNASA).

¹³ Informação obtida por meio do site do IBGE. Como não consta o ano da publicação dos dados no site, referendamos neste trabalho como: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. **Terra Indígena Mãe Maria**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>. Acesso em: 04 maio 2019.

linguística, caracterizo o atual *status* linguístico e apresento seus aspectos descritivos mais relevantes para este estudo.

2.2 Língua *Parkatêjê*

Os *Parkatêjê* são falantes de uma língua homônima à denominação da comunidade: a Língua *Parkatêjê*. Em uma apresentação mais geral da Língua *Parkatêjê*, é possível afirmar que pertencente ao Complexo Dialetal Timbira, associada à família linguística *Jê*, mais especificamente ao ramo setentrional¹⁴ dessa que é a maior família linguística do tronco *Macro-Jê*¹⁵, segundo Rodrigues (2012). De acordo com Melatti (1972), as comunidades indígenas Timbira distribuem-se em dois grupos: o Ocidental e o Oriental. Os *Parkatêjê* fazem parte desse último.

Além dos *Parkatêjê*, afiliam-se ao Complexo Dialetal Timbira, sendo, portanto, seus parentes linguísticos, os *Krahô*, os *Krinkati*, os *Apaniekrá-Canela*, os *Rankokamekrá-Canela*, os *Pykobjê-Gavião*, os *Krenjê* e os *Apinajé*, conforme os estudos de Rodrigues (1986), povos cujas línguas são inteligíveis entre si. Essa informação também é evidenciada pela SEDUC/PA (1997), a qual expõe que o *Parkatêjê* assemelha-se à língua de outros povos indígenas, a saber: os *Canela*, os *Krĩkati* e os *Krahó*, encontrados no estado do Maranhão e do Tocantins. De acordo com Amado e Souza (2006), tal semelhança se dá devido ao fato de essas línguas compartilharem o mesmo parentesco familiar e linguístico no referido Complexo Dialetal.

A compreensão comunicativa entre línguas do Complexo Dialetal Timbira também é ratificada em Ferreira (2003). A autora atesta a inteligibilidade dessas línguas, relatando a experiência vivida pelo chefe *Parkatêjê*, *Krôhokrenhum*. Conforme Ferreira (2003, p. 32), *Krôhokrenhum* afirmou que “nas visitas bastante frequentes a distintas aldeias *Krahô* para participar de festas desse povo, cada um fala a sua própria língua, podendo todos, contudo, se comunicar entre si.” Os índios *Krahô* também confirmam a possibilidade de comunicar-se com os *Parkatêjê* falando sua língua. O evento comunicativo exposto por Ferreira (2003) é

¹⁴ As línguas da família *Jê* agrupadas nesse ramo contrastam com outros dois ramos também classificados por Rodrigues (2012): central e meridional.

¹⁵ O tronco *Macro-jê*, em caráter bastante hipotético, de acordo com Rodrigues (2012), possui um conjunto de doze famílias linguísticas geneticamente relacionadas: *Jê*, *Maxakalí*, *Krenák*, *Kamakã*, *Purí*, *Karirí*, *Yatê*, *Karajá*, *Ofayé*, *Boróro*, *Guató* e *Rikbaktsá*, todas documentadas, ainda que algumas de forma muito escassa e precária. Conforme Seki (2000), as línguas e os dialetos filiados ao referido tronco são exclusivamente brasileiros e são falados em regiões de campos e cerrados, estendendo-se desde o sul dos Estados do Maranhão e do Pará, passando pelos estados da região centro-oeste até os estados do sul do Brasil.

denominado pelo Conselho da Europa de intercompreensão¹⁶ entre línguas aparentadas. Consiste em uma forma de se comunicar na qual cada indivíduo faz uso de sua própria língua, bem como compreende a de seu interlocutor (CONSEIL DE L'EUROPE, 2007).

2.2.1 *Parkatêjê* - uma língua de herança

Devido ao contato intenso com a Língua Portuguesa, conforme referido, a Língua *Parkatêjê* passou por um acelerado processo de perda de seus falantes, o que modificou a *status* dessa língua em relação à comunidade *Parkatêjê*. Ferreira (2003) postulou que o contato com a sociedade envolvente colocou a Língua *Parkatêjê* em situação de risco. A estudiosa apresentou uma análise do grau de bilinguismo dos *Parkatêjê* para aquele momento em que seu trabalho foi publicado, no qual classificou os falantes desse povo indígena em três gerações. A primeira geração é composta por indígenas mais velhos, dos 50-70 anos, que

ainda falam a língua majoritariamente, principalmente quando estão em interação com índios da mesma faixa etária, em suas atividades diárias. Porém, também usam a língua portuguesa quando em interação com os filhos, com os netos e bisnetos, ou com os *kupê* que vivem na aldeia, seja como trabalhadores, seja como "parentes", devido aos casamentos interétnicos. (FERREIRA, 2003, p. 22).

A segunda, composta por indígenas de 30-49 anos, falava “tanto o português quanto o *Parkatêjê*, tendendo a falar cada vez mais o português”; e a terceira, da qual fazem parte indígenas de 00-29 anos, “falava basicamente o português” (FERREIRA, 2003, p. 22).

Com o passar dos anos, outros estudos corroboram a assertiva de Ferreira (2003), evidenciando que a situação linguística continuou modificando-se. Em 2008, Araújo (2008) publicou um artigo em que narra sobre sua trajetória de pesquisa linguística junto aos *Parkatêjê*, no qual definiu que “a situação sociolinguística da comunidade *parkatêjê* não é favorável à língua tradicional” (ARAÚJO, 2008, p. 6). A autora informou que já em 1974, ano em que iniciou o trabalho junto a esse grupo, “o português era corrente entre as crianças,

¹⁶ Apesar de constituir-se uma prática comunicativa antiga, o conceito de intercompreensão entre línguas aparentadas surgiu em 1980, na Europa. Atualmente a intercompreensão apresenta-se nesse continente como uma abordagem metodológica de ensino de língua, vindo a ser didatizada no fim do século XX, graças aos estudos de Claire-Blanche Benveniste e do Conselho da Europa. Nessa abordagem, “cada um fala ou escreve sua língua e encontra o meio de compreender a língua dos outros. O único trabalho com a língua efetua-se sobre a atividade de compreensão, graças à ajuda do contexto, da intencionalidade, da observação das formas. A produção (fala) efetua-se na língua materna de cada locutor, o que beneficia a autoridade de cada língua.” (ESCODÉ; JANIN, 2010, p.28 – tradução nossa). No original: “chacun parle ou écrit sa langue et trouve le moyen de comprendre celle de l'autre. Le travail de la langue s'effectue sur l'unique activité de compréhension, grâce notamment à l'aide du contexte, de l'intentionnalité, du repérage des formes. En revanche, la production s'effectue dans la langue source de chacun, ce qui bénéficie à l'autorité de chaque langue.”

embora os jovens ainda compreendessem e falassem com os mais velhos a língua tradicional” (ARAÚJO, 2008, p. 2). Araújo (2008) constatou que, àquela altura, somente os mais velhos falavam a língua, embora entre eles fosse possível observar a alternância de código com a Língua Portuguesa. Na geração de indígenas com aproximadamente 30-40, segundo a autora, o domínio da língua equilibrava-se entre certo domínio passivo e muito limitado e certo domínio ativo ainda presente. Entre os mais jovens, havia certo domínio lexical em algumas áreas semânticas, como reino animal, vegetal, corpo humano, armas e instrumentos musicais; entretanto estava-se perdendo o léxico e a compreensão interacional das relações sociais e das práticas sociais encontravam-se em desuso. Diante da situação observada desde aquele momento, Araújo (2008) afirmou ser possível classificar a Língua *Parkatêjê* como ameaçada de extinção.

Ferreira-Silva, Fairchild e Belintane (2011, p. 216), por sua vez, evidenciaram que a “língua *Parkatêjê*, falada por parte dos integrantes dessa comunidade, encontrava-se, portanto, em acelerado processo de perda, e isto, sobretudo devido ao contato intenso com o português.” Assim, a geração jovem desconhecia parcialmente ou totalmente a língua tradicional. Os autores apresentaram as diferentes situações de bilinguismo entre os *Parkatêjê* da seguinte forma: “os falantes nativos da língua indígena, que constituem cerca de 9% da população, são apenas os mais idosos. Os outros falantes classificam-se em bilíngues passivos – com diversas faixas de bilinguismo em relação à língua indígena – e monolíngues” (FERREIRA-SILVA, FAIRCHILD e BELINTANE, 2011, p. 216), esses, em Língua Portuguesa.

Com um quadro linguístico em que há alta tendência à supressão da língua tradicional, a comunidade *Parkatêjê* vivencia uma relação cotidiana com as duas línguas, na qual o contato com a Língua Portuguesa tornou-se mais intenso, a ponto de tornar os integrantes mais jovens do grupo monolíngues na língua da sociedade circundante. É neste último grupo que concentra o público-alvo desta pesquisa.

Araújo (2008) comenta que a presença sempre maior da Língua Portuguesa no meio indígena depreciava o uso da língua tradicional. Em outras palavras, o povo *Parkatêjê*, diante dos novos relacionamentos que se estabeleciam, entendia (equivocadamente) que sua língua tradicional era “insuficiente para os novos relacionamentos que se estabeleciam.” (ARAÚJO, 2008, p. 4). Em contrapartida, a Língua Portuguesa passava a ter grande funcionalidade nos espaços sociais diversos. A posição ocupada por essas línguas nessa comunidade indígena é refletida no quadro geracional acima exposto, bem como na escola, onde o Português é a língua de instrução.

Em estudos mais atuais, Silva e Ferreira (2017) e Silva (2019) definiram o atual *status* da Língua *Parkatêjê* como LH. Para chegar a essa interpretação, Silva (2019) observou que, em diferentes momentos da história dos *Parkatêjê*, conforme foi se intensificando, o contato com a Língua Portuguesa alterou o hábito linguístico desse povo e que, portanto, a língua indígena por eles falada sofreu modificação em seu *status*. Nesse sentido, a estudiosa ratificou observações apontadas por Araújo (1977; 1989; 2008) e por Ferreira (2003) no que se refere ao estatuto assumido pelo Português em meio aos *Parkatêjê*.

Conforme Silva e Ferreira (2017, p. 5), o conceito de LH “tem sido empregado para explicar uma complexa relação entre sujeito e língua.” Assim, a fim de situar o conceito em questão, exponho a síntese apresentada por Soares (2012) a partir da compreensão que a estudiosa fez de vários autores que abordam o assunto. Segundo Soares (2012, p. 11 – grifo nosso),

Língua de Herança tem sido sinônimo de: língua dos imigrantes; língua dos refugiados, **língua dos indígenas**, língua ancestral (Kondo-Brown 2005; Van DeusenScholl 2003; He 2010), língua familiar, língua primitiva, língua nativa, língua da comunidade (Shin 2010), língua colonial (Fishman 2001; Carreira 2004), língua étnica, língua minoritária, língua não-social (Valdés 2005), [...].

“Língua de herança é a **língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa**, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua”, afirma Ortale (2016, p. 27 – grifo nosso). No mesmo sentido, Silva e Ferreira (2017, p. 8) afirmam que, “em linhas gerais, LH diz respeito à língua de um povo cujos integrantes mantêm o sentimento de pertença, de conexão cultural, mesmo que não apresentem considerável domínio linguístico”; o que efetivamente assemelha-se à realidade das línguas indígenas brasileiras, segundo as autoras, dentre as quais o *Parkatêjê*. É este sentimento de pertença e de conexão cultural que motiva os *Parkatêjê* a quererem retomar a Língua *Parkatêjê*, buscando alternativas para tanto.

Para fins de sistematização das alterações ocorridas no *status* da Língua *Parkatêjê* no decorrer dos anos, no Quadro 2, sintetizo algumas informações, baseando-me no estudo realizado por Silva (2019). Antes, porém, no propósito de subsidiar a compreensão do que será exposto, faz-se necessário um breve esclarecimento das expressões Primeira Língua (L1), Segunda Língua (L2 ou LS)¹⁷ e Língua Estrangeira (LE) e esse será pautado em Spinassé

¹⁷ Spinassé (2006) utiliza tanto a sigla L2 quanto LS para se referir à Língua Segunda. Após esta exposição do conceito, adotarei, nesta Tese, a sigla L2.

(2006). Conforme Spinassé (2006), a diferenciação entre L1, L2 ou LS e LE não é fácil, visto que o *status* atribuído em dado momento a uma língua pode variar com o tempo. Esse fato é observável, inclusive, no contexto do estatuto linguístico do *Parkatêjê*, conforme se observa no Quadro 2.

Spinassé (2006) compreende L1 como sinônimo de LM. “A língua materna é a língua que cada ser humano aprende por primeiro e que, por isso, se torna a base/o substrato de seu desenvolvimento enquanto indivíduo.” (MUES, 1970 *apud* SPINASSÉ, 2006, p. 4)¹⁸. É a língua usada, na maioria das vezes, no contexto cotidiano, a qual a criança aprende sem aparente esforço, de modo automático, segundo seu desenvolvimento físico e mental. Assim, “a Língua Materna, ou Primeira Língua [...] não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. [...] Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade.” (SPINASSÉ, 2006, p. 5). Spinassé (2006) afirma que a definição de uma LM/L1 dá-se da combinação de vários fatores de aspectos linguísticos e não linguísticos:

a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal. (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

De acordo com Spinassé (2006), uma L2 e uma LE constituem uma língua não materna. Uma L2 “está para ‘outra que não a primeira (a materna)’” (SPINASSÉ, 2006, p. 6). Diferenciando-a de LE, a autora afirma que “uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a responsabilidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.” (SPINASSÉ, 2006, p. 6). Afirma, ainda, que as aquisições de uma L2 e de uma LE “se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1.” (SPINASSÉ, 2006, p. 6). Como diferenciação, a autora aponta o papel ou a função da L2 na cultura do indivíduo, ela é relevante do ponto de vista comunicativo, desempenhando um papel considerado como vital numa sociedade. Para que uma L2 seja dominada, faz-se necessário que a língua desempenhe um papel na integração da identidade do indivíduo em sociedade e que o falante mantenha comunicação diária na mesma, o que não acontece no aprendizado de

¹⁸ Tradução da Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha, do PPGL da UFPA. No original: “Muttersprache ist die Sprache, die jeder Mensch als erste lernt und die somit die Grundlage seines Menschwerdens ist.”

uma LE. A LE não serve necessariamente à comunicação, portanto não é fundamental para a integração do falante em sociedade.

Após esclarecimento dos conceitos-chave que possibilitam compreender as modificações ocorridas até o presente momento no *status* da Língua *Parkatêjê*, apresento a síntese das informações.

Quadro 2 – Alterações ocorridas no *status* da Língua *Parkatêjê* ao longo do contato

MOMENTO	STATUS DO PARKATÊJÊ	STATUS DO PORTUGUÊS
Século XVI	L1	LE
Século XX	Não informado	L2
Século XXI	LH - maioria dos <i>Parkatêjê</i> L1 – anciãos <i>Parkatêjê</i>	L1 – maioria dos <i>Parkatêjê</i> L2 – anciãos <i>Parkatêjê</i>

Fonte: Autora da pesquisa (2021), baseado em Silva (2019).

Antes do contato com o não índio, a Língua *Parkatêjê*, para o povo *Parkatêjê*, certamente tinha *status* de L1, à semelhança de outras línguas indígenas em relação ao respectivo grupo de falante, e a Língua Portuguesa tinha *status* de LE. Já no século XX, quando ocorreram os projetos políticos e econômicos outrora mencionados, possibilitando o contato intensivo com outras pessoas não indígenas, o português ganhou *status* de L2 diante dos *Parkatêjê*, havia uma motivação para aprendê-la: a interação com os não índios, isto é, com os *kupê*. Com a intensificação do contato, na atualidade, de acordo com Silva (2019, p. 161), “na Aldeia *Parkatêjê*, assim como em muitos outros contextos onde não se observa mais transmissão intergeracional, o português tornou-se L1 e o uso da língua indígena, em casos de não extinção, encontra-se limitado aos anciãos.” Isso implica afirmar que a Língua Portuguesa constitui-se, atualmente, a L1 da maioria dos indígenas *Parkatêjê*, entre esses o público-alvo desta pesquisa, continuando a assumir o *status* de L2 para os anciãos da comunidade. Quanto à Língua *Parkatêjê*, constitui LH para o grupo; inclusive para os anciãos, que a tem como LH em contexto de uso, segundo Silva (2019); não deixando de ser para esses L1, no que compete à ordem de aquisição.

Conforme Silva e Ferreira (2017, p. 5-6), os integrantes da comunidade *Parkatêjê* utilizam predominantemente a Língua Portuguesa para comunicação, o que é característico de comunidades de LH: “há algumas comunidades em que a língua predominante na comunicação de seus integrantes é tão somente ou principalmente o português, a exemplo do que se observa na maioria das comunidades indígenas brasileiras, como a *Parkatêjê*.”

Atualmente, os *Parkatêjê*, conscientes de que a língua indígena de seu povo é parte intrínseca de sua cultura, empenham-se em buscar fortalecê-la e revitalizá-la. Para tanto, entre

inúmeras ações, apoiam e colaboram ativamente para que os projetos de pesquisas em nível de Graduação, Mestrado e Doutorado sejam realizados em Mãe Maria. Dessa forma, a Língua *Parkatêjê*, desde 1977, tem sido objeto de pesquisa de trabalhos descritivos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, os quais têm se intensificado nos últimos anos sob orientação da Profa. Dra. Marília Ferreira. Assim sendo, o *Parkatêjê* é uma língua que apresenta um considerável material o qual possibilita a realização de estudos linguísticos, a saber: lista de palavras, gramática, dicionário, livros, documentário em registro filmico e livro didático.

No presente momento, a Língua *Parkatêjê* tem sido escopo para pesquisas no âmbito da EEI. Busca-se, além das pesquisas, oferecer alternativas mais práticas para que o povo receba os benefícios desses estudos. Com o *corpus* do estudo do funcionamento da língua representado, há a possibilidade de se discutir estratégias de ensino-aprendizagem do *Parkatêjê* e de se fomentar a produção de outros materiais didáticos para subsidiarem tal processo em contexto escolar, onde a mesma integra o conjunto dos componentes curriculares na escola presente na Aldeia *Parkatêjê*. É neste sentido que esta pesquisa de Doutorado visa colaborar junto aos *Parkatêjê*. Para tanto, nos subitens a seguir, eu exponho aspectos referentes ao inventário fonológico, à ortografia, ao alfabeto, ao padrão silábico, à morfologia e à sintaxe do *Parkatêjê*, os quais se relacionam com o propósito desta Tese: propor uma base teórica para produção de LDI, de práticas de sala de aula e de currículo que auxiliem o ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*, em nível de alfabetização. A discussão apresentada fundamenta-se em estudos de Araújo (1977; 1989; 2016) e Ferreira (2003).

2.2.2 Inventário fonológico da Língua *Parkatêjê*

A língua do povo *Parkatêjê* compõe-se de duas grandes classes de segmentos fônicos: vogais e consoantes, assevera Araújo (1977). Como característica das línguas jê, o *Parkatêjê* apresenta um sistema fonológico no qual os sons vocálicos predominam sobre os sons consonantais. São ao todo vinte e sete fonemas, os quais se dividem em dezesseis vogais e onze consoantes, segundo Araújo (1989).

Sobre as consoantes, a autora afirma que o sistema consonantal da Língua *parkatêjê* não apresenta oposição de sonoridade. Esse é formado por cinco oclusivas surdas, cujo ponto de articulação é bilabial /p/, alveolar /t/, alveopalatal /tʃ/, velar /k/ e glotal¹⁹ /ʔ/; duas nasais,

¹⁹ De acordo com Araújo (1989, p. 20), “a glotal oclusiva é de frequência esporádica, embora ocorra foneticamente.”

com ponto de articulação bilabial /m/ e alveolar /n/; uma fricativa, com ponto de articulação glotal /h/; e três aproximantes, com ponto de articulação labiovelar /w/, alveolar /r/ e palatal /y/, informação ratificada em Ferreira (2003). Consoante Araújo e Martin (2004), dentre as onze consoantes descritas, duas não existem em português: a oclusiva palatal e a glotal. Tais consoantes podem ser assim representadas.

Quadro 3 - Inventário fonológico das consoantes da Língua *Parkatêjê* proposto por Araújo (1977; 1989)

	BILABIAL	ALVEOLAR	PALATAL	VELAR	GLOTAL
Oclusiva	p	t	tʃ	k	ʔ
Nasal	m	n			
Líquida		ɾ			
Semiconsoante	w		y ²⁰		h

Fonte: Adaptado de Araújo (1977; 1989).

As vogais, por sua vez, somam dezesseis, sendo dez orais e seis nasais. Sobre as vogais orais, Araújo (1989, p. 21) evidencia, por meio de pares contrastivos, que há oposições; e esclarece que os fonemas vocálicos orais abertos não possuem correspondentes nasais, logo, “ao lado de dez vogais orais existem apenas seis nasais”. No mesmo estudo, a autora prova que as vogais nasais ocorrem nos mesmos ambientes que as orais: seguidas de consoante nasal e oral.

Em termos de articulação, os sons vocálicos contrastam-se na posição da língua anterior, média e posterior. As vogais posteriores são arredondadas e as anteriores são não arredondadas. A série oral contrasta em três alturas, a saber: alta, média e baixa, enquanto que a série nasal contrasta somente em duas alturas, são elas: alta e não alta, segundo Araújo (1977; 1989). O inventário fonológico das vogais da Língua *Parkatêjê* proposto pela autora organiza-se conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 - Inventário fonológico das vogais da Língua *Parkatêjê* proposto por Araújo (1977; 1989)

	ANTERIORES		CENTRAIS		POSTERIORES (continua)	
Altas fechadas	i	ĩ	ɨ	ɜ̃	u	ũ

²⁰ Em trabalhos mais recentes, como, por exemplo, o Dicionário *Parkatêjê*-Português (2016), Araújo utiliza como símbolo fonético para representar o som palatal o /j/, símbolo o qual optei por fazer uso posteriormente no Quadro 6, elaborado por mim para expor a relação grafema e fonema do alfabeto *Parkatêjê*. Entretanto, ao apresentar informações cuja referência seja Araújo (1977; 1989; 1993), procurei manter a simbologia apresentada nos trabalhos em questões, com exceção de uma ocorrência que se encontra notificada na nota de rodapé número 25, haja vista que fiz uso de exemplos contidos em Araújo (2016).

	ANTERIORES		CENTRAIS		POSTERIORES (conclusão)	
Médias fechadas	e	ẽ	ə	ẽ	o	õ
Médias abertas	ɛ		ɜ		ɔ	
Baixas abertas			a			

Fonte: Adaptado de Araújo (1977; 1989).

Em estudos posteriores ao de Araújo (1977; 1989), Neves (2010), ao realizar nova análise acústica das vogais orais da Língua *Parkatêjê*, observou, por sua vez, a ocorrência de nove qualidades vocálicas, a saber: /i, e, ɛ, i, ɜ, a, u, o, ɔ/, no espaço acústico da referida língua. Essas diferenciam-se em anteriores, centrais e posteriores e distribuem-se em altas, médias e baixas.

A diferença vocálica entre os estudos destacados consiste na ausência de distinção entre a vogal central média fechada e a central média aberta. Nas palavras de Neves (2010, p. 52), “do ponto de vista acústico não há distinção entre central média fechada e a central média aberta, respectivamente /ə/ e /ɜ/ em Araújo (op.cit).”²¹ A autora argumenta que no referente aos demais segmentos vocálicos, cada vogal ocupa uma área específica do espaço acústico na Língua *Parkatêjê*. A constatação da autora em seu trabalho de conclusão de curso foi ratificada em Neves, Picanço e Ferreira-Silva (2011). De acordo com os estudos de Neves (2010), o inventário fonológico da Língua *Parkatêjê* pode ser assim representado:

Quadro 5 - Inventário fonológico das vogais da Língua *Parkatêjê* proposto por Neves (2010)

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

Fonte: Neves (2010).

Isto posto, Neves (2010) propõe que se levante algumas questões sobre a fonologia da Língua *Parkatêjê*, tendo em vista que a distinção entre /ə/ e /ɜ/ influenciou a ortografia estabelecida para a língua. A autora sugere que a ortografia seja revista diante da hipótese de que de /ə/ ser possível realização /i/ e /ɜ/.

As questões ortográficas consistem num ponto crucial para esta Tese, visto que se tem como objetivo construir um aporte teórico-metodológico que fundamente uma concepção de LDI e de currículo, bem como de práticas de sala de aula para ensino-aprendizagem em nível de alfabetização. Embora os estudos de Neves (2010) e Neves, Picanço e Ferreira-Silva (2011)

²¹ Neves (2010) refere-se ao trabalho de Araújo (1977).

sejam mais recentes, evidenciando uma realidade linguística mais atual em meio aos *Parkatêjê* a qual aponta para uma distinção em relação aos estudos de Araújo (1977; 1989; 2016), devido à impossibilidade de, neste momento, realizar uma análise da eficiência da ortografia do *Parkatêjê*, dado o contexto pandêmico mencionado, nesta Tese adoto a ortografia da Língua *Parkatêjê* na perspectiva de Araújo (1977; 1989; 1993; 2016), visto ser essa a ortografia ainda em vigor. Entretanto, assim como Neves (2010), enfatizo a necessidade de a ortografia da Língua *Parkatêjê* ser revista posteriormente.

No subitem a seguir, sigo tratando sobre a ortografia da referida língua, bem como abordando os conteúdos linguísticos desse assunto relacionados ao ensino da Língua *Parkatêjê* em nível da alfabetização.

2.2.3 Ortografia da Língua *Parkatêjê*

O conceito de ortografia, segundo Dubois *et al.* (2006, p. 445), “implica o reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas que realizam os indivíduos que escrevem uma língua”. Ao pressupor uma norma, pressupõe-se uma escrita correta a partir de um conjunto de símbolos (letras e diacríticos) e da forma como esses devem ser usados (pontuação, uso de maiúsculas, etc.).

Tradicionalmente, as línguas indígenas são conhecidas por seu caráter ágrafo, isto é, por serem línguas de tradição oral que não possuem alfabeto, nem ortografia e, portanto, não se valem da escrita para transmissão de conhecimento. Ao tratar sobre o conceito de ortografia para dada língua indígena, pressupõe-se que essa deixou de ser uma língua ágrafa, de tradição exclusivamente oral, e passou a ser uma língua grafocêntrica, ou pelo menos passou a adotar também a escrita como forma de transmissão de conhecimento. As línguas pertencentes à família *Jê* são, hoje, representadas pela escrita, um instrumento tecnológico inventado pela humanidade, segundo Ong (1991).

A língua indígena *Parkatêjê*, atualmente, é uma língua ortográfica e alfabética, o que significa que os integrantes desse grupo dispõem também da escrita para transmitir sua língua. A ortografia da Língua *Parkatêjê* constitui um sistema convencionado entre a comunidade e a Profa. Dra. Leopoldina Araújo, a primeira linguista a estudar descritivamente a língua do povo Gavião do Pará, sobretudo em seus aspectos fonológicos. Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Semântica gerativa da língua gavião-jê” (1977), apresentada ao Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade de Santa Catarina, Araújo expõe, em um dos Anexos, uma análise de aspectos da fonética e da fonologia segmental da

língua, de base *pikeana*, a qual fundamenta a proposta de uma ortografia prática para a Língua *Parkatêjê*, segundo Ferreira (2003).

A ortografia da Língua *Parkatêjê* proposta por Araújo foi publicada em 1993, em um trabalho intitulado “Fonologia e grafia da língua da Comunidade *Parkatêjê* (Timbira)”. No estudo, Araújo (1993) afirma estar apresentando o sistema fonológico e o sistema ortográfico atualmente utilizado pela comunidade *Parkatêjê*. O sistema ortográfico foi proposto de acordo com os princípios estabelecidos para as línguas da família *Jê* (ARAÚJO; MARTIN, 2004).

Entre as normas ortográficas estabelecidas por Araújo (1977; 1989; 2016) estão o contexto de uso de diacríticos, de letra maiúscula e de sinais de pontuação, por exemplo. Doravante, apresento algumas regras ortográficas da Língua *Parkatêjê* as quais julgo necessárias para o ensino-aprendizagem dessa língua no nível ao qual me propus pesquisar nesta Tese: a alfabetização. Assim, considero importante que essas noções ortográficas sejam ensinadas pelo professor indígena durante as aulas de Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização; considero também fundamental que esse docente as domine em seu conhecimento linguístico.

Segundo Araújo (1993), em *Parkatêjê*, os diacríticos não marcam tonicidade de sílábica, mas indicam a forma como o som vocálico deve ser pronunciado, isto é, servem para distinguir o timbre ou a nasalidade nas vogais. Por serem muitos, os sons vocálicos dessa língua são usados com três diacríticos, afirma Araújo (2016). São eles: acento grave (`), acento circunflexo (^) e til (~). A autora afirma que o acento grave é usado sobre as vogais **y** e **a**, a primeira para indicar a vogal central média fechada não arredondada oral /ə/ e a segunda para indicar a central média aberta não arredondada oral /ɜ/.

O acento circunflexo é usado sobre as vogais **e** e **o**. Sobre a letra **e**, o acento indica se tratar da vogal anterior média fechada não arredondada oral /e/. Sobre a letra **o**, o acento indica a vogal posterior média fechada arredondada oral /o/.

O til é usado sobre as vogais **a**, **e**, **i**, **o**, **u**, **y**, segundo Araújo (2016), indicando as vogais nasais **ã**, **ẽ**, **ĩ**, **õ**, **ũ**, **ỹ**.

As regras de uso da Língua *Parkatêjê* são bem simples, afirma SEDUC/PA (1997). A relação grafema e fonema é fundamentada na biunivocidade, isto é, “no geral, é usada sempre a mesma letra para representar um som.” (SEDUC/PA, 1997, p. 75). Nas palavras de Araújo (1993, p. 265): “a cada som distintivo (fonema) corresponde um símbolo e cada símbolo é utilizado para representar um único fonema.” Conforme Araújo (2016), a biunivocidade do sistema fonológico e ortográfico da Língua *Parkatêjê* é quebrada, no entanto, apenas em

alguns casos, a saber: o grafema **h** representa tanto o som da oclusiva glotal /ʔ/ quanto o som aspirado /h/; o grafema **w** representa não somente o som semiconsonantal /w/, mas também o som fricativo bilabial /β/; e o grafema **j** representa ora o som semiconsonantal /j/, quando vem seguido de uma outra vogal, ora o som palatal /ɟ/. Assim Araújo (2016, p. 12) exemplifica as ocorrências:

h – *ahôk* /a'hok/ ‘gavião’ e *ãhãre* /ãʔã 'ɾɛ/ ‘galinha’;

w – *krowa* /'krɔwa/ ‘tora’ e *wewere* /βɛ'βɛ'ɾɛ/ ‘borboleta’; e

j – *jôkre* /jô'krɛ/ ‘garganta’ e *jôrkre* /ʒôɾ'krɛ/ ‘casa’.

Sobre esses casos, ressalto que o a única ocorrência da letra **h** representando a glotal /ʔ/ ocorre na palavra ‘*ãhãre*’ galinha e suas variações; ressalto, ainda, que /w/ e /β/ e /j/ e /ɟ/, respectivamente grafados com **w** e **j** são casos de variações livres que ocorrem na língua. Referente à fricativa bilabial /β/, em orientação com a Profa. Dra. Marília Ferreira, tive conhecimento se tratar de um fonema produzido pelos falantes mais velhos da comunidade.

Araújo (1993) afirma ter conversado com a comunidade *Parkatêjê* sobre o fato de a grafia de sua língua não precisar ter nenhum compromisso com a grafia da Língua Portuguesa. Essa seria uma forma de evitar ambiguidades, tais como ocorrem na língua nacional. Assim, optou-se por grafar o fonema /k/ com a letra **k**, opção generalizada na grafia das línguas indígenas.

São regras ortográficas da Língua *Parkatêjê* iniciar as frases e a escrita dos nomes próprios com letra maiúscula e dos nomes comuns com letra minúscula, bem como o uso do ponto simples (.), ponto de interrogação (?) e o ponto de exclamação (!). Conforme SEDUC/PA (1997), essas são regras da Língua Portuguesa utilizadas na ortografia *Parkatêjê*.

Ainda sobre as regras ortográficas, em seus estudos sobre a Língua *Parkatêjê*, Araújo (1977; 1989; 2016) não observou palavras iniciadas pelas vogais **e, ê, ë, o, ô, u, û, y, ÿ** e **ỹ**; apenas iniciadas por **a, à, ã, i, î** e **õ**. Quanto às consoantes, todas iniciam palavras em *Parkatêjê*. No subitem a seguir, apresento as vogais e as consoantes presentes no alfabeto da língua em questão.

2.2.4 Alfabeto da Língua *Parkatêjê*

O alfabeto utilizado para grafar a Língua *Parkatêjê* também foi proposto por Araújo (1977; 1989). Trata-se do alfabeto latino ou romano, um tipo de ortografia em que se usa “uma letra diferente, ou um grupo de letras, para representar cada som distintivo na língua falada” (ELLIS, 1993, p. 3 *apud* FACUNDES, 2002, p. 140).

Baseado em Araújo (1977; 1989; 1993; 2016), é possível afirmar que a língua do povo *Parkatêjê* possui um alfabeto com dezesseis grafemas. O alfabeto da Língua *Parkatêjê* foi assim apresentado por Araújo (2016, p. 11 – grifo do original): “**A E H I J K M N O P R T U W X Y.**”

Para fins pedagógicos, considerando que o público-alvo é composto por crianças em nível de alfabetização, no LDI de leitura do alfabeto ilustrado, intitulado *Mẽ krare jakre* ‘Ensinando a criança’, o qual proponho na seção 4, apresento o alfabeto da Língua *Parkatêjê* desta forma: A a À à Ã ã E e Ê ê Ë ë H h I i Ĩ ĩ J j K k M m N n O o Ô ô Õ õ P p R r T t U u Û ù W w X x Y y ÿ ÿ Ÿ Ÿ. Conforme observável em minha exposição, na proposta de LDI de leitura, apresento os grafemas ou letras do alfabeto com seus respectivos diacríticos.

Considerando que o alfabeto da Língua *Parkatêjê* constitui um conteúdo linguístico fundamental a ser ensinado/aprendido nas aulas dessa língua, as quais também serão pautadas na consciência fonológica (conforme exposto na seção 4 desta Tese), a fim de auxiliar o professor indígena na organização do material pedagógico, ilustro, no Quadro 6, a relação grafema e fonema do alfabeto *Parkatêjê*. E, ainda, associo o grafema e o fonema a um vocábulo da Língua *Parkatêjê*, bem como à tradução em Língua Portuguesa. Ressalto que as informações contidas no Quadro abaixo correspondem ao conteúdo ilustrado no LDI de leitura *Mẽ krare jakre* ‘Ensinando a criança’.

Quadro 6 – Relação grafema e fonema do alfabeto *Parkatêjê*

GRAFEMA	FONEMA	PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS (continua)
a	/a/	<i>aikre</i>	Casa
à	/ɜ/	<i>pâtàti</i>	preguiça
ã	/ɛ̃/	<i>kahã</i>	cobra
e	/ɛ/	<i>Tep</i>	Peixe
ê	/e/	<i>têre</i>	Lontra
ë	/ẽ/	<i>kẽn</i>	Pedra
h	/ʔ/	<i>ãhãre</i>	galinha
	/h/	<i>hàk</i>	gavião
i	/i/	<i>tutikrã</i>	máscara do peixe
ĩ	/ĩ/	<i>ĩnkaka</i>	maracá
j	/ɜ/	<i>japturti</i>	boto
	/j/	<i>jaxy</i>	veado
k	/k/	<i>kra</i>	paca
m	/m/	<i>mĩre</i>	jacaré
n	/n/	<i>nkre</i>	ovo
o	/ɔ/	<i>krowa</i>	tora
ô	/o/	<i>krôkrôkti</i>	coruja
õ	/õ/	<i>põxy</i>	milho
p	/p/	<i>pàn</i>	arara
r	/r/	<i>rop</i>	onça
t	/t/	<i>tôn</i>	tatu

GRAFEMA	FONEMA	PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS (conclusão)
u	/u/	kukryt	anta
ũ	/ũ/	kũnhâk	abóbora
w	/w/	wakõ	quati
	/ß/	wewere	borboleta
x	/tʃ/	xàti	formiga
y	/i/	penxy	abelha
ÿ	/ə/	awrÿ	chuva
ỹ	/ĩ/	hỹ	sim

Fonte: Autora da pesquisa (2019), baseado em Araújo (1977; 1989; 1993; 2016).

Os fonemas vocálicos e consonantais, representados por grafemas no alfabeto *Parkatêjê*, compõem a estrutura silábica em palavras da língua, conforme os padrões silábicos expostos no subitem a seguir.

2.2.5 Padrão silábico da Língua *Parkatêjê*²²

Os padrões silábicos propostos por Araújo (1989) para a Língua *Parkatêjê* são complexos, segundo a autora. A língua contém sílabas V, VC, CV, CCV, CVC, CCVC e CCVCC, em que V representa a vogal e C representa a consoante, as quais constituem sílabas abertas e fechadas e apresentam-se em posições inicial, medial e final. Nelas as vogais orais e nasais ocorrem em posição livre e em posição travada por consoante oral ou nasal, ou por semiconsoante, conforme se verifica em Araújo (2016). No Quadro 7, ilustro diferentes tipos de ocorrência nas posições referendadas, nas quais tanto vogais quanto consoantes ocupam posição de coda na sílaba:

Quadro 7 – Ocorrência de sílabas em posição inicial, média e final

INICIAL		MÉDIA		FINAL	
V	/a.kro/ ‘cipó’	V	/tʃa.i.ti/ ‘pica-pau’	V	/krɔwa.ɔ/ ‘tucunaré’
VC	/ar.kwa.nõ.rɛ/ ‘mudo’	VC	/i.ar. wa/ ‘boca’	CV	/kok.ti/ ‘vento’
CV	/pi/ ‘urucu’	CV	/tu.tu.rɛ/ ‘rolinha’	CVC	/ka.por/ ‘manso’
CVC	/kên/ ‘pedra’	CVC	/ri.tok.ti/ ‘sabiá’	CCV	/i.ka.pro/ ‘sangue’
CCV	/kra/ ‘paca’	CCV	/ka.pra.ni/ ‘jaboti’	CCVC	/ku.krit/ ‘anta’
CCVC	/kriɾ/ ‘formiga’	CCVC	/kru.kru.krɛ/ ‘coruja’	CCVCC	/prêmp/ ‘flor da palmeira’

Fonte: Adaptado de Araújo (1989).

²² Os exemplos apresentados neste subitem da Tese foram retirados de Araújo (1989; 2016).

No padrão silábico da Língua *Parkatêjê* é possível observar a ocorrência da menor sílaba possível, V, constituída por uma única vogal, na qual, em posição inicial, ocorrem apenas as nasais /ã/ - *ãhãre* /ã.ʔã.rɛ/²³ ‘galinha’ - e /õ/ - *õtĩti* /õ.tĩ.ti/ ‘pesado’ - e as orais /a/ - *ako* /a.ko/ ‘borduna, varinha’ - e /i/ - *irã* /i.rã/ ‘flor’ -; em posição média, ocorre somente a vogal /i/ - *pyiti* /pi.i.ti/ ‘muito bonito’; e em posição final, ocorre apenas /ɔ/ - *krowao* /krɔ.wa.ɔ/²⁴ ‘tucunaré’-. Araújo (1989) observou que a sílaba constituída de vogal é de baixíssima frequência na Língua *Parkatêjê*, nela, apenas cinco das dezesseis vogais dessa língua ocorrem isoladamente.

Observa-se também a ocorrência do tipo universal de sílaba, a sílaba aberta, correspondente ao esquema CV, cujo evento é possível em todas as posições: *tuture* /tu.tu.rɛ/ ‘rolinha’. Bem como a ocorrência das sílabas fechadas ou travadas do tipo VC ou CVC, em que VC ocorre em posição inicial e medial /ar/, /am/, /ãm/ e /ôm/, não havendo ocorrência dessa em posição final, haja vista que, segundo Araújo (1989, p. 27), “toda consoante final é seguida de um glide vocálico harmônico à vogal precedente, exceção feita aos casos [...] dos segmentos consonantais não problemáticos”. Essas constituem-se em sílabas simples, segundo a autora. Exemplificam VC em posição inicial as seguintes palavras: *arkre* /arkrɛ/ ‘socavo’, *amkoti* /amkoti/ ‘lagarto’, *ãmtyjê* /ãmtije/ ‘antebraço’ e *ômjĩti* /ômjĩti/ ‘espinho’.

Quanto aos grupos consonantais, segundo Araújo (1993), as consoantes labiais (oral /p/ e nasal /m/) e a velar /k/ formam grupo com a líquida /r/, de articulação [-tensa], como, por exemplo, em *kapràn* /kaprɔn/ ‘jabuti’, *mra* /mra/ ‘chorar’ e *kruwa* /kruwa/ ‘flecha’. As consoantes nasais /m/ e /n/, por sua vez, quando precedidas de silêncio e seguidas de oclusivas, têm uma realização silábica como, por exemplo, em *mpo* /mpɔ/ ‘que’ (pronome interrogativo) e *nkrirɛ* /nkrirɛ/ ‘grande’. Finalmente, a consoante /h/, em limite de morfema, apresenta as seguintes realizações: como /j/²⁵ diante de /a/ - *hahi* /hahi/ ~ *jahi* /jahi/ ‘mandíbula’ -; como /ʒ/ diante de /ĩ/ - *hĩntu* /hĩntu/ ~ *jĩntu* /ʒĩntu/ ‘bucha’ - e de /õ/ - *hõ* /hõ/ ~ *jõ* /ʒõ/ ‘comida’; e como /tʃ/ diante de /u/ - *hur* /huc/ ~ *xur* /tʃur/ ‘pus’-, de /ũ/ - *hũmti* /hũmti/ ~ *xũmti* /tʃũmti/ ‘macho’ -, de /ẽ/²⁶ e de /ɜ/ - *hàr* /hɜr/ ~ *xàr* /tʃɜr/ ‘assar’.

No que consiste às sílabas com as semiconsoantes /y/ e /w/²⁷, elas podem ocorrer em margem ascendente e descendente de sílaba. Ao analisar o *corpus* de Araújo (1977; 1989;

²³ Para a qual, segundo Araújo (1989), a única ocorrência dá-se nessa palavra onomatopaica.

²⁴ Para a qual, no *corpus* de Araújo (1989), ocorreu tão somente nessa palavra.

²⁵ Conferir nota de rodapé número 20.

²⁶ Para o qual eu, particularmente, não encontrei um exemplo para ilustrar a ocorrência.

²⁷ Araújo (1989, p. 121) afirma: “consideramos semiconsoantes, já que funcionam como consoantes, i. e., são margem de sílaba.” É válido ressaltar, entretanto, que, em Araújo (2016), a autora altera a nomenclatura, utilizando-se ora de semiconcoante, ora de semivogal.

1993; 2016), observei que a posição que tais fonemas ocupam na sílaba pode determinar a escolha de grafemas a serem utilizados para representar esses sons semiconsonantais. Araújo (1993) afirma que para escrever os ditongos, na Língua *Parkatêjê*, a comunidade optou em grafar /w/ com o grafema **w**, seja em margem ascendente, como em *kruwa* /'kruwa/ 'flecha', ou descendente, como em *tawti* /taw'ti/ 'um tipo de passarinho', não havendo, para essa transcrição, nenhuma objeção da parte dos falantes. Contudo, para escrever /y/ houve relutância dos falantes para aceitar a sugestão inicial de grafar o som com **j** em ambos os contextos. Assim sendo, optou-se por utilizar dois grafemas diferentes, conforme o contexto: utiliza-se o grafema **i**, quando estiver em margem descendente, como em *kroi* /'krɔy/ 'mucura'; e o grafema **j**, quando estiver em margem ascendente, como em *jujututi* /yu'yutu'ti/ 'tucano'. Ademais, /w/ varia livremente com /β/ e com /v/ quando for intervocálico; enquanto /y/ varia livremente com /ɜ/ quando estiver precedendo uma vogal, seja intervocálico ou não (ARAÚJO, 1989).

Outro aspecto silábico proposto por Araújo (1993) à Língua *Parkatêjê* refere-se às duas realizações em **y**, são elas: o fonema semiconsonantal /y/ e o /h/, em que /h/, em limite de morfema, nos compostos, realiza-se como grafema **y** quando precedido de /a/. Para esse último fonema, a autora sugeriu inicialmente que o composto fosse grafado com hífen e /h/ fosse grafado com o grafema **h**, realizando-se como [y]. Entretanto, segundo a mesma, os *Parkatêjê* escrevem as palavras compostas com os morfemas emendados e usando a letra **i**, fato ocorrido talvez pela perda de consciência da formação da palavra, enfatiza a pesquisadora. Sobre esse caso, Araújo (1993) acredita que a decisão final por uma ou outra forma de ortografia ocorrerá no processo de uso da língua pela comunidade, ampliado atualmente pelo funcionamento da Escola presente na aldeia, a qual tem a disciplina Língua *Parkatêjê* no currículo.

Sobre os padrões silábicos complexos, Araújo (1989) afirma haver vários padrões com esse *status*, essas sílabas podem ser abertas ou fechadas. Conforme a estudiosa, na margem ascendente da sílaba encontram-se um máximo de duas consoantes, formando um grupo consonantal caracterizado como uma estrutura complexa, enquanto na margem descendente, encontra-se, de modo geral, apenas uma.

Por fim, ainda no que consiste ao estudo das sílabas, Araújo (2016) afirma que, nessa língua, a intensidade é um fenômeno previsível, visto que ocorre sempre na segunda sílaba. Araújo (1993, p. 267) explica que, em *Parkatêjê*, “as raízes costumam ser mono ou dissilábicas, caso em que o acento recai na segunda sílaba, qualquer que seja sua vogal.” O

esquema acentual é mantido em cada palavra quando essas formam compostos. Dessa forma, a autora assegura não ser necessário marcar a sílaba mais forte.

Em continuidade à abordagem sobre a Língua *Parkatêjê*, no subitem a seguir, faço uma síntese expositiva dos aspectos morfológicos dessa, baseando-me em Ferreira (2003).

2.2.6 Padrão morfológico da Língua *Parkatêjê*

No que compete à morfologia dessa língua, Ferreira (2003) postulou nove classes de palavras, em que três são consideradas classes abertas: nomes, verbos e advérbios; e seis são ditas classes fechadas: pronomes, descritivos, posposições, partículas, conjunções e interjeições. Ao tratar sobre o assunto, nesta apresentação, sigo o caminho expositivo dessa estudiosa.

Ferreira (2003) apresenta três subclasses de nomes em *Parkatêjê*: não possuíveis, alienavelmente possuídos e inalienavelmente possuídos. Os nomes não possuíveis correspondem a nomes de pessoas, de animais e de plantas e a elementos e fenômenos naturais. Em sua apresentação, esses nunca são precedidos de um possuidor. Exemplo:

kupêjipokre ‘aquele que gosta de estar no meio dos *kupê*’
kupê ‘não índio’ + *jipokre* ‘estar no centro’

Os nomes alienavelmente possuídos correspondem aos objetos da cultura material e às manufaturas. Para esses, o possuidor é expresso por locução nominal ou por pronome dependente. Como os nomes alienáveis não são ‘diretamente’ possuídos, “é necessário o uso do prefixo relacional, mais o nome *õ* ‘coisa’ [...]” (FERREIRA, 2003, p. 50 – grifo do original). A estudiosa exemplifica o exposto em:

Piare j- õ kruwa ‘flecha do *Piare*’
 NPr Rel- Pos flecha

h- õ kruwa ‘flecha dele’
 Rel- Pos flecha

E os nomes inalienavelmente possuídos correspondem às partes de um todo (isto é, parte de plantas e de animais), à parte do corpo humano, aos termos de parentesco e a certos nomes ligados ao ser (alma, excretos, sombra, rastro, por exemplo). Esses são precedidos de possuidor e expressos por uma locução nominal ou pronominal. Exemplo:

mpo x- yr ‘pus da ferida’
 Ind Rel- pus

Em *Parkatêjê* há prefixos relacionais cujas ocorrências são verificáveis em nomes e em verbos. O mecanismo de ocorrência desses prefixos “marca obrigatoriamente a relação entre o possuidor e o nome possuído, no caso dos nomes inalienáveis, da mesma forma que marca a relação entre os argumentos e os verbos estativos e os verbos transitivos” (FERREIRA, 2003, p. 53). Ferreira (2003, p. 53) cita exemplo em nomes e informa que “a ocorrência dos prefixos relacionais é análoga à ocorrência desses elementos com os verbos”.

kra j- ahi ‘cara da paca’

paca Rel- cara

Ainda no que se refere aos nomes em *Parkatêjê*, Ferreira (2003, p. 57) postulou a presença de sufixos relacionais indicativos de tamanho, *-re* e *-ti*, ocorrendo relacionados à dimensão física e à dimensão cronológica dos termos de parentescos. A ocorrência em aspectos de dimensão física é mais preponderante na língua, indicando tamanho, em que *-re* é pequeno (diminutivo) e *-ti* é grande (aumentativo). Há casos em que *-re* equivale a ‘magro; fino’ e *-ti* equivale a ‘gordo, grosso’.

hàk.re ‘gavião pequeno’

kukryt.tyk.ti ‘anta preta grande’

hàk ‘gavião’ *-re* ‘pequeno’

kukryt ‘anta’ *tyk* ‘preta’ *-ti* ‘grande’

Quando ocorrem relacionados aos termos de parentescos, esses sufixos assumem uma dimensão cronológica, contrastando a indicação de parentes mais velhos e mais novos. São exemplos: *anãti* ‘qualquer tia mais velha que a mãe’ e *anãre* ‘qualquer tia mais nova que a mãe’.

Em *Parkatêjê*, no que compete à estrutura, há nomes simples e compostos. São exemplos de nomes, cujos radicais são simples, palavras como *kukryt* ‘anta’ e *mpy* ‘homem’. Sobre a formação dos nomes compostos, Ferreira (2003) corrobora Araújo (1977; 1989), afirmando que esses são formados a partir de raízes simples, podendo constituir-se de palavras pertencentes à mesma ou a diferentes classes. Araújo (1989) organizou os nomes compostos em quatro grupos. São eles:

- nomes que apresentam relação de posse entre dois elementos, os quais não aceitam a inclusão de outro elemento entre si. Nesse grupo, o termo determinante ocorre antes do determinado. Neste grupo estão os nomes inalienáveis, a exemplo de

i.krã ‘minha cabeça’

1 cabeça

- nomes que não apresentam relação de posse entre dois elementos, os quais não aceitam a inclusão de outro elemento entre si. Nesse grupo, o termo determinante ocorre após o determinado. Araújo (1989) exemplifica a ocorrência com:

pàr.kre ‘canoa’.

pau.buraco

- nomes cujos elementos não aceitam a inclusão de outro elemento entre si. Nesse grupo, o determinante ocorre após o determinado, como em

kukryt.tyk.ti ‘anta preta grande’

anta.preta.grande

- nomes cujos elementos aceitam a inclusão de outro elemento entre si. Nesse grupo, o determinante ocorre após o determinado, a exemplo de:

jaxy ata nkrire ‘aquele veado é grande’

veado aquela grande

Faço uma observação sobre a tradução em português da palavra *nkrire*. No *corpus* de palavras e frases de Araújo (1989) encontrei como ‘grande’, porém em Ferreira (2003) encontrei como ‘ser. pequeno’.

Araújo (1977) apresenta compostos formados de elementos de mesma categoria gramatical, bem como os formados por elementos de categorias gramaticais diferentes. A esses compostos são acrescidos os sufixos derivacionais *-xà* e *-kate*. “O primeiro combina-se com raízes verbais para designar o objeto com o qual se pratica a noção expressa pelo verbo” (FERREIRA, 2003, p. 58); o segundo “combina-se com nomes indica o agente da noção que o verbo expressa, ou que se pode deduzir do nome ao qual se agrega [...]” (FERREIRA, 2003, p. 59). Seguem-se, respectivamente, os exemplos:

parkupuxà ‘sapato’

par ‘pé’ + *kupu* ‘enrolar’ + Nom

ropkate ‘caçador de onça’

rop ‘onça’ + Agt

Assim como Araújo (1977), Ferreira (2003) observou que, semanticamente, o significado de um composto é distinto daquele de seus itens constitutivos, o que pode ser exemplificado em:

parkre ‘canoa’ literalmente ‘pau com buraco’

par ‘pau’ + *kre* ‘buraco’

Em relação aos nomes próprios, Ferreira (2003) afirma que são compostos e seguem os padrões já expostos. Ressalta também que esses se constituem nomes não possuíveis e que, tradicionalmente, é atribuído ao nomeado uma característica do próprio caráter ou comportamento do nomeador. Cita-se como exemplo:

kupêjipokre ‘aquele que gosta de estar no meio dos *kupê*’

kupê ‘não índio’ + *jipokre* ‘estar no centro’

Em relação aos pronomes, em *Parkatêjê*, essa classe de palavra inclui seis classificações: pronomes pessoais, reflexivos e recíprocos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos. Ferreira (2003) postulou duas séries de pronomes pessoais: pronomes livres e pronomes dependentes, as quais distinguem duas pessoas (1ª e 2ª) e três números (singular, dual, plural). A estudiosa apresenta algumas considerações sobre os pronomes pessoais livres e dependentes, aqui destaco algumas: “há duas formas para a primeira pessoa do plural, conforme o ouvinte esteja incluído (primeira inclusiva) ou não (primeira exclusiva).” (FERREIRA, 2003, p. 60). Nas formas desses pronomes não se distinguem entre formas para dual e para a primeira pessoa do plural inclusiva. A terceira pessoa não apresenta formas de pronomes pessoais livres e dependentes; para o pronomes livres, quando necessário, usam-se demonstrativos. Nos pronomes livres, as referências a terceira pessoa do plural são supridas pela forma *mê*, que aparece na posição do pronome.

Quanto aos pronomes recíproco e reflexivo, esses têm em comum a “correferencialidade entre os papéis semânticos de agente e paciente.” (FERREIRA, 2003, p. 64). Este tem a forma *amji* ‘me, te, se’ e indica que a ação verbal é expressa pelo sujeito, também entendido como objeto da oração; aquele tem a forma *aipên* ‘juntos, ao mesmo tempo’²⁸ e indica que, ao mesmo tempo, há dois participantes na oração na função de agentes e pacientes. Exponho, respectivamente, os exemplos em que há ocorrência dos pronomes.

mpa tem kài to amji mà hyr ‘nós nos cortamos com a faca’

1Incl ErgPl faca Instr Repl Dat cortar

ma ku mê aipên wyr kurê ‘vamos jogar (a bola) uma para o outro’.

Exort Du Rec Dir Onc-jogar

Os demonstrativos, em *Parkatêjê*, cuja ocorrência dá-se em várias funções nominais, têm como principal aspecto a função dêitica, em que são usados para informar a localização espaço-temporal de um elemento. Nesse sentido, seu sistema é “organizado de acordo com o parâmetro de distância relativa em relação ao falante e/ou ouvinte” (FERREIRA, 2003, p. 65), em que *ita* ‘este(a)’ refere-se a alguma coisa ou alguém que está próximo do falante e *ata* ‘aquele(a)’ refere-se a alguma coisa ou alguém que está distante do falante, mas sob sua visão. Exemplos:²⁹

²⁸ A tradução dos pronomes reflexivo e recíproco foi retirada de Araújo (2016).

²⁹ Ambos os exemplos são de Araújo (1989).

rop ita kukryt pãrkate ‘Este cachorro é farejador de anta’

cachorro Dem anta farejar-Nom

kukryt ata nkrire ‘Aquele anta é grande’

anta Dem grande

Com base em critérios morfossintático e semântico, Ferreira (2003) agrupou a forma *mẽkwe* ‘alguém(uns)’; os quantificadores *kunĩnĩ* ‘todos’ (*kunĩnĩ* para indivíduos não animados e *mẽkunĩnĩ* para elementos animados) e *kwe* ‘vários, muitos, um pouco, um pedaço’ (dependendo do nome com o qual o quantificador se relaciona); e os numerais na subclasse dos pronomes interrogativos. A estudiosa afirma que a forma *mẽkwe* ‘alguém(uns)’ apresenta comportamento de pronome; “já os quantificadores e os numerais têm um comportamento misto – funcionando ora como pronominais, ora como modificadores de nomes.” (FERREIRA, 2003, p. 72). São exemplos de pronomes indefinidos:

mẽkwe tem kuwe pyr mẽkwe tem katõk pyr

alguns ErgPl arco Onc-pegar+Pas alguns ErgPl espingarda Onc-pegar+Pas

‘Alguns pegaram arcos, alguns pegaram espingarda’.

i- *tem to kra kwe koran* ‘nós matamos muitas pacas’

1 ErgPl fazer paca Quant matar.com.tiro

Sobre os numerais, em sua pesquisa Ferreira (2003) encontrou as formas cardinais de um a três apenas: (1) *pyxit* (usado, às vezes, como ‘sozinho’), (2) *aikrut* e (3) *hitô*. “Depois disso, em geral, as falantes referem-se a **kumey** ou **yaretete** ‘muitos’, ou ainda fazem uma justaposição de elementos, a fim de especificar a quantidade superior a três”. (FERREIRA, 2003, p. 75 – grifo do original). Exemplos: *aikrut aikrut mẽ* ‘quatro’ lit. ‘dois e dois’; *aikrut hito mẽ* ‘cinco’ lit. ‘dois e três’; *hito hito mẽ* ‘seis’ lit. ‘três e três’; e *aikrut aikrut hito mẽ* ‘sete’ lit. ‘dois, dois e três’.

Segundo Ferreira (2003, p. 75), “as palavras interrogativas em Parkatêjê formam uma classe fechada de forma livres [...]”, abrangendo pronomes e advérbios, as quais ocorrem no início da oração. Constituem-se pronomes as formas interrogativas: *jũm* ‘quem?’, *jõrĩ* ‘onde?’, *jõpĩ* ‘de onde?’, *jõnã* ‘para onde?’, *mpo nã* ‘por quê?’, *mpo (ka) pia* ‘o que?’, *mã ke pia* ‘quando?’, *mã pia* ‘o que é?’, *mã nã pia* ‘de que modo?’ e *mã ka pia* ‘qual?’.

No que se refere aos verbos, em *Parkatêjê* há uma divisão binária formada por verbos ativos e estativos (também chamados de descritivos ou não ativos). Sua ocorrência está relacionada a elementos pronominais, “se ocorrem com pronomes livres, são verbos ativos, e se ocorrem com os pronomes dependentes, são verbos estativos ou descritivos”, afirma

Ferreira (2003, p. 87). A autora também observou a existência de prefixos relacionais associados aos verbos descritivos e aos verbos transitivos, conforme referendado quando apresentei tais prefixos relacionados aos nomes. Em meio aos verbos ativos, há, ainda, uma divisão binária separando os que têm forma longa, quando a oração é marcada para tempo passado/aspecto completo, dos que têm forma única (ARAÚJO, 1989). Sobre os verbos descritivos, Ferreira (2003, p. 89) declara que “são aqueles que denotam estados e/ou qualidades”, correspondendo às noções de adjetivos, em línguas indo-europeias. Constituem-se exemplos de verbos ativos: *prôt* ‘correr’, *hōkrepoi* ‘cantar ritualisticamente’, *kato* ‘sair’ e *krāmēn* ‘cortar todo o cabelo’; e de verbos descritivos: *mpei* ‘ser.bom’ ou ‘ser.bonito’, *ripti* ‘ser.alto’, *kanē* ‘estar.doente’, *nkryk* ‘estar.aborrecido’, *kahak* ‘ser.ruim’, *kranē* ‘ser.baixo’, *nkrire* ‘ser.pequeno’, etc.

No que compete ao argumento, é possível dividir os verbos em duas subclasses: “verbos intransitivos – que apresenta um só argumento nominal (S) e inclui uma subclasse de verbos ativos e todos os descritivos - e [...] verbos transitivos (ativos) – que, além de um nominal em função de sujeito (A), admite um segundo nominal em função de objeto (O).” (FERREIRA, 2003, p. 85).

Os verbos intransitivos podem ser simples ou estendidos; aqueles têm papel nuclear correspondente ao sujeito (S), estes, além de sujeito, apresentam um constituinte oblíquo. No que se refere ao aspecto semântico, os verbos intransitivos podem ser ativos (ou de ação) – ocorrem com pronomes livres - e descritivos (estativos ou não ativos) – os não ativos ocorrem com pronomes dependentes -. Assim Ferreira (2003) representou tais verbos: S_a (verbos ativos), S_o (verbos descritivos) e S_{io} (verbos do tipo *kīn* ‘gostar’ e *koru* ‘ter.sede’). Ao tratar sobre os verbos S_{io} , a autora os apresenta como uma subclasse dos verbos estativos, cuja ocorrência dá-se “com os pronomes dependentes marcados por posposição do caso dativo, ou seja, o único argumento de verbos desse tipo recebe marcação não-canônica” (FERREIRA, 2003, p. 92). Semanticamente, os predicados de verbos de marcação não canônica foram relacionados em duas classes: Ia e Ib; aqueles exprimem estado fisiológico/evento, a exemplo de *kry* ‘estar.com.frio’, *kakro* ‘estar.com.calor’ e *koru* ‘ter.sede’, estes exprimem sentimentos e experiências psicológicas, a exemplo de *kupati* ‘estar.com.medo’, *kīn* ‘gostar’, *hàn* ‘achar (algo) saboroso’ e *hape* ‘ter.piedade’.

Os verbos transitivos são, semanticamente, ativos de argumento nuclear, apresentando o sujeito (A) e o objeto (O). Tais verbos podem ser simples ou estendidos, aqueles apresentam somente os argumentos nucleares mencionados; estes apresentam, além do sujeito e do objeto,

um constituinte oblíquo, marcado por posposição, que funciona como terceiro argumento dos verbos transitivos estendidos, a exemplo de *ku-hõ* ‘dar’ e *ku-pe* ‘mostrar’.

Conforme Ferreira (2003), há duas subclasses de verbos transitivos. A primeira contém os verbos que ocorrem com os prefixos relacionais, a exemplo dos verbos transitivos *h-itep* ~ *jitep* ‘cortar’, *h-ipro* ~ *jipro* ‘fazer (flecha)’, *h-apĩn* ~ *japĩn* ‘jogar bola com a mão’ e *h-axwỳr* ~ *j-axwỳr* ‘furar com a faca’; dos verbos S_{io} *h-ape* ~ *j-ape* ‘ter.piedade/dó’ e *h-àn* ~ *x-àn* ‘achar (um alimento) saboroso; dos verbos S_o *h-ikot* ~ *j-ikot* ‘estar inchado’ e *h-ukaprĩn* ~ *j-ukaprĩn* ‘ser.generoso’. A autora cita, como exemplo,

ĩnxum te h-itep ‘meu pai cortou (a/as)’

pai de Ego Erg Rel-cortar

A segunda contém os verbos que formam a classe *ku-*, a exemplo *ku-pĩ* ‘matar com flecha’, *ku-krẽ* ‘comer’, *ku-py* ‘pegar, comprar’, *ku-pa* ‘carregar’ e *ku-hõ* ‘dar’. Trata-se de uma classe de verbos fechada, em que o morfema *ku-* não é produtivo, haja vista que só ocorre com as raízes verbais que pertencem à dita classe. Segundo Ferreira (2003, p. 104 – grifo do original), os verbos dessa classe funcionam como um morfema intransitivador; assim, “se o argumento O de um verbo **ku-** está expresso na locução nominal, o morfema não aparece junto à raiz verbal. Entretanto, se o argumento O do verbo, ou não é expresso, ou é deslocado de sua posição original, o morfema **ku-** preenche aquela posição vazia.” Isto posto, “os verbos da classe **ku-** apresentam duas formas [...]. O verbo **ku-krẽ** ‘comer’, quando ocorre em sentenças onde está presente o argumento O, será a forma **krẽr** no passado [...] e **krẽ** em outros tempos.” (FERREIRA, 2003, p. 108 - grifo do original). A estudiosa cita os exemplos abaixo, em que, respectivamente, O está presente e ausente:

mũ te krore krẽr ‘ele comeu caititu’

Erg caititu comer+Pas

mũ te ku-krẽr ‘ele comeu’

Erg Onc-comer+Pas

Em relação às formas verbais, em *Parkatêjê* há, conforme mencionado, alguns verbos ativos que apresentam duas formas – longas e curtas – de acordo com os diferentes ambientes. Os verbos cujas formas são longas ocorrem em oração de tempo passado recente e aspecto perfectivo, enquanto os verbos cujas formas são curtas ocorrem com os demais tempos e aspectos, conforme exemplificado pela autora:

mẽ mpy to ‘Os homens dançam’

Pl homem dançar

mẽ mpy tor ‘Os homens dançaram’

Pl homem dançar+Pas

Há, ainda, verbos não ativos, S_o e S_{io} os quais “apresentam formas idênticas à semelhança de alguns verbos ativos, cuja raiz não sofre quaisquer alterações” (FERREIRA, 2003, p. 111) e cuja indicação temporal é feita por meio de palavras adverbiais e de partículas que ocorrem com os verbos ativos.

Ferreira (2003) apresentou quatro mecanismos de derivação verbal: causatividade, construção com pronome reflexivo, construção com o pronome recíproco e o formativo *aipĩ*. A autora assim os descreve:

- causatividade: constitui-se um processo sintático o qual ocorre mediante o uso do verbo transitivo *to* ‘fazer’. Os verbos intransitivos ativos e não ativos (simples e estendidos) também podem ser causativizados pelo referido verbo *to*, o qual aparecerá na sentença precedendo a raiz verbal. A autora exemplifica, respectivamente, a causatividade pelo uso do verbo *to* em orações transitivas e intransitivas:

i-tem ãkrere kati nã amji to ‘[...] nós mesmos fizemos a Festa Grande [...]’

1-ErgPl festa grande Repl fazer

a-to i-mpei -ti ‘Eu gosto muito de ti’ lit. ‘Tu me fazes muito bem’

2-Caus 1-ser.bom -Intens

- construção com pronome reflexivo: Ferreira (2003) afirma que o reflexivo é controlado pelo sujeito, podendo ocorrer ora como locução nominal objeto direto, ora como objeto oblíquo marcado por uma posposição que indica o benefactivo ou o locativo. O pronome *amji*, sem traço semântico de pessoa e número, ocorre em correferência com quaisquer pessoas discursivas. Exemplo:

i-te amji mã kaxàt pỳr ‘eu comprei roupa para mim mesmo’

1-Erg Repl Dat r oupa Onc-cmprar+Pas

- construção com o pronome recíproco: o pronome *aipên* aparece, em algumas construções, ora não marcado, ora marcado pelas posposições *mã* ou *kot*. Exemplo:

wa mẽ aipên mã mẽ kakok ‘Nós estamos conversando uns com os outros’

1PlExcl Rec Dat Pl conversar

- formativo *aipĩ*: como formativo impessoal, *aipĩ* ocorre sempre adjacente ao verbo, à esquerda, quando um dos argumentos desse é omitido. Exemplo:

i-te i-kra pràr ‘eu acordei meu filho’

1-Erg 1-filho acordar+Pas

No que se refere à categoria de tempo, aspecto e modo verbal, segundo Ferreira (2003, p. 111), “as formas dos verbos ativos combinam-se com partículas que marcam noções de tempo e aspecto da língua.” (FERREIRA, 2003, p. 111), tais partículas constituem-se palavras encontradas ao longo da locução verbal. A autora argumenta que as partículas formam uma classe fechada de elementos que não sofrem flexão e que, de modo geral, têm posição fixa na oração, precedendo ou seguindo palavras pertencentes a diferentes categorias morfossintáticas. Nesse sentido, são consideradas formas dependentes, posto que não são enunciadas fora de contexto.

Ao descrever as partículas que marcam o tempo, Ferreira (2003) observou a existência de dois tempos passados: um recente e outro remoto; aquele não recebe nenhuma marcação específica, sendo reconhecido pela forma longa do verbo, conforme ilustrado acima, enquanto este é marcado pela partícula *aiku*, a exemplo de:

pe nare Jorge aiku i-mã ku-hõr
 PD mesmo Jorge PR 1-para Onc-dar+Pas
 ‘Era assim mesmo que o Jorge me dava (dinheiro)’

Quanto ao tempo futuro imediato, esse é marcado pela partícula *ka*, posicionando-se após o sujeito da oração, a exemplo de:

wa ka pỳka pe nõ hõ ‘eu vou dormir no chão’
 eu Fut terra Loc deitar dormir

Segundo Ferreira (2003, p. 120), “a noção de aspecto [...] não é expressa por um mecanismo uniforme, mas por vários. As partículas que marcam o aspecto vêm combinadas com as partículas de tempo.” A autora descreve a ocorrência de oito aspectos: continuativo, não completado, ação recentemente completada, completivo, perdurativo, iterativo, frustativo, mudança na raiz verbal. Conforme a autora, a partícula *apu* marca o aspecto continuativo:

apu awrỳ ‘Está chovendo’

Cont chover

A partícula *kormã* marca o aspecto não completado, a exemplo de:

A. *a- rỳ te to pe?* ‘tu já acabaste?’

2- já Erg acabar

B. *kormã (hãn)* ‘ainda não’

Incompl Pot

A partícula *kurmã* marca a ação recentemente completada do verbo:

i- te kurmã tokre ‘eu acabei de cavar’

1- Erg Rcompl cavar

O aspecto completivo é observado por meio das formas longas dos verbos e pelo contexto, pois não há uma partícula específica que realize a marcação. Exemplo:

rỳ mũ ita mōn hỳ aikati hitō ‘ele já viajou há três dias’
já Dem ir+Pas viajar dia três

As partículas descontínuas *tỳm* (...*nã*) marcam o aspecto perdurativo, o qual indica que o sujeito permanece com frequência em uma dada situação. Há ocorrências da partícula somente com a marca *tỳm*. Exemplo:

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

A partícula *apiri* marca o aspecto iterativo, cuja ação se repete, a exemplo de:

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

A partícula *apte* marca o aspecto frustrativo, cuja ação não aconteceu por um impedimento, a exemplo de:

kupễ apte mễ mpa j-ĩ prãm
não índio Frust 1PlIncl Rel-carne querer
‘Há *kupễs* que queriam ser índios’ lit. ‘*kupễ* queriam (ter) a nossa carne’

E, finalmente, a duplicação de sílaba em algumas raízes verbais marcam a pluralidade do objeto ou a intensificação da ação, respectivamente exemplificados em:

i- te kotài kahekek ‘eu quebrei muitos cupuaçus’
1- Erg cupuaçu quebrar+Pl

a- kra te rop kapreprek ‘teu filho bateu várias vezes/muito no cachorro’
2- filho Erg cachorro bater+Pl

São partículas de intensidade em *Parkatêjê*: *nĩre* e o sufixo *-ti*. Conforme Ferreira (2003), não há contextos estabelecidos para as ocorrências, entretanto, percebe-se ser mais comum o uso de *nĩre* com verbos *S_o* e *S_{io}*, enquanto *-ti* ocorre mais frequentemente com verbos ativos. Essas partículas aparecem sempre após o verbo.

i- nkryk nĩre ‘eu estou muito zangado’
1- estar.zangado muito

ma ku mễ kro krễ -ti ‘vamos comer muito porco!’
Exort Du porco comer -Intens

A negação, em *Parkatêjê*, também é expressa por meio de partícula: *inũ*, com as seguintes variantes *inõ* e *nõ*. De modo geral, usa-se a partícula de negação acompanhada da partícula *are* cuja função é enfática. Assim como a partícula de intensidade, a de negação aparece sempre após o verbo. Exemplo:

kormã i-te hõpun inũare ‘eu ainda não o/a vi’

ainda 1-Erg Rel-ver-Pas Neg

A noção de modo verbal é expressa pelo imperativo, o qual apresenta três formas em *Parkatêjê*: imperativo, exortivo e rogativo. A primeira resulta de uma expressão formada pelo verbo e pelo pronome dependente que está preso a ele e refere-se tanto a segunda pessoa do singular quanto do plural. A segunda é marcada pela partícula *ma*, ocorrendo antes da raiz verbal; trata-se de uma partícula do modo imperativo, mas também “convidativo-interrogativa”, a qual inclui tanto o ouvinte e o enunciador da oração. E a terceira forma é marcada pela partícula *mũ*, que, segundo Ferreira (2003, p. 130), “parece funcionar como uma marca de imperativo rogativo, que atenua o pedido ou a ordem dada”, quando associado aos verbos ativos e não ativos. Sobre a partícula *mũ*, Ferreira (2003) afirma que seu contexto é diversificado, cujas funções ainda não estão todas compreendidas. São exemplos das formas imperativas:

ma kumẽ kãmpa ‘vamos escutar?’

Exort Dupl escutar

mũ nkryk inũare ‘não fica zangado’

Rog estar.zangado Neg

Ferreira (2003) classificou *pe pia* e *pia xwàn* – ambas significando ‘dizem que’ – como partículas evidenciais, uma categoria gramatical que tem como sentido primário a fonte de informação. Em outras palavras, as partículas marcam “se o narrador realmente viu o que está sendo descrito ou faz inferências sobre o fato com base em alguma evidência ou se alguém lhe contou o fato.” (FERREIRA, ‘2003, p. 133). Essas partículas reportativas, embora constituídas de dois elementos, não ocorrem isoladamente; em oração, elas aparecem entre as partículas de tempo e aspecto, no início da sentença, introduzindo o enunciado. Exemplo:

pe pia mĩti kãm amji y-arẽn: Ituware, wa ka a-krẽ inũare i- kupa inũare

PD Dub jacaré Posp Refl Rel-dizer. Voc eu Fut 2-comer Neg 1- ter.medo Neg

‘Dizem que o jacaré mesmo disse: sobrinho, eu não vou te comer, não tem medo de mim’

pia xwàn aiku mpa amriare. Pe mār mǎ pýt mē kaxer

Dub Evi PR 1PIIncl Neg.Exist PD Evi Posp sol Conj lua

‘Dizem que nós não existíamos. Parece que aí o Sol e a Lua, os dois’

Além das partículas reportativas *pe pia* e *pia xwàn*, compõem o conjunto de partículas apresentados por Ferreira (2003): *pia* ‘dúvida’, de especificação dubidativa e de categoria validacionalidade (incerteza); *mār* ‘parece que, talvez’, de especificação inferencial e de categoria validacionalidade (incerteza); e *het* ‘com certeza’, de especificação visual/não visual e de categoria validacionalidade (certeza). Seu comportamento na oração ocorre à semelhança das partículas reportativas.

No que compete à posposição em *Parkatêjê*, Ferreira (2003) postulou como uma classe fechada de elementos, cuja ocorrência, de modo geral, é precedida de seu objeto, sendo esse um elemento pronominal ou um nominal. As posposições, à semelhança dos nomes inalienavelmente possuídos e dos verbos não ativos, ocorrem com os pronomes dependentes. Conforme Ferreira (2003, p. 138), a função principal desta classe gramatical consiste em “relacionar seu objeto com o verbo ou a outro elemento da construção sintática, marcando noções semânticas espaço-temporais, locais e não-locais.” Assim Ferreira (2003) descreveu as funções gramaticais, semânticas e locativas das posposições:

- *mā* ‘para’ ocorre como objeto indireto, benefactivo e direcional ou locacional. A ocorrência na função de objeto indireto pode ser exemplificada em:

inxūm te inxe mǎ kaxàt hōr ‘meu pai deu roupa para minha mãe’

pai de ego Erg mãe de ego Dat roupa dar+Pas

- *kām* ‘dentro, em’ ocorre como locativo (pontual):

pê pia kapran katiti ko kām xà ‘Dizem que jabuti grande estava no rio’

PD Dub jabuti grande água Loc estar.em.pé

- *kôt* ‘com’ ocorre como comitativo:

wa mũ a-kot tē ‘eu vou contigo’

eu 2-Com ir

- *te/tem* como ergativo:

pe pia pýt tām: a- te ita to! ‘o Sol disse: você fez isso!’

PR Dub sol Loc 2- Erg Dem fazer

- *to* ocorre como instrumental:

poti to te to kukryt y-apok ‘com taquara, ele furou a anta’

taquara Instr Erg fazer anta Rel-furar

- *pe* ‘em’ ocorre com sentido ablativo:

i- te Jomprare pupũn aikre y- arkwa pe ‘eu vi a Jõmprare na frente da casa’
 1 Erg NPr Rel-ver+Pas casa Rel- boca Loc

- wỳr ‘em direção’ ocorre em sentido direcional:

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

Em *Parkatêjê*, termos de diferentes classes gramaticais podem funcionar como advérbios. Ferreira (2003) observou a existência de duas subclasses: os locativos e os temporais. Os locativos -*itar* ‘aqui’, *kapên* ‘perto’, *amnẽ* ‘para.cá’, *kri* ‘lá’, *awry* ‘longe’ e *kay* ‘alto’ - “incluem formas dêiticas, em sua maioria relacionadas aos demonstrativos, bem como nomes relacionados a partes de um corpo, [...] sendo marcados por posposições, formando expressões adverbiais.” (FERREIRA, 2003, p. 145). A autora exemplifica a ocorrência com:

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

Os temporais – *nõ kãm* ‘ontem’, *apẽ nã* ‘amanhã’, *ita kãm* ‘hoje’, *aikati* ‘dia’, *aikapàt* ‘noite’, *kokràn* ‘cedo’ e *mama* ‘antes’ – constituem “nomes relacionados a tempo, referentes a partes de um dia e a período mais curtos ou mais longos de tempo, marcados, em sua maioria, por posposições.” (FERREIRA, 2003, p. 145).

Sobre as conjunções, Ferreira (2003) afirma ser pequeno o número de elementos dessa classe em *Parkatêjê*. A forma *mẽ* funciona como elemento conector de duas locuções. Já a forma *mã* designa sujeitos diferentes, enquanto *nã* designa sujeitos idênticos, ambas coordenam orações, marcando também o fenômeno conhecido como *switch-reference*. Finalmente, a forma *nêm* exprime causa. Exemplo:

wa apte amjitatwà nã mũ kot mōr ‘eu me senti só e fui com ele’
 eu Frustr estar.só SS Com ir

Também é pequeno o quantitativo de interjeições em *Parkatêjê*, segundo Ferreira (2003). A autora apresenta as seguintes: *oki*, a qual denota espanto, surpresa diante de algo inesperado; *kô* (*kôkô*) denota uma advertência, um aviso, um chamado de atenção; e *krãmpo nã* denota ironia, reprovação a algo que foi feito de forma errada.

Ferreira (2003) também realizou uma abordagem sobre a sintaxe da Língua *Parkatêjê*, a qual, de forma sintetizada, exponho no próximo subitem desta Tese, seguindo o mesmo caminho expositivo da estudiosa.

2.2.7 Padrão sintático da Língua *Parkatêjê*

Ferreira (2003) apresenta três subconstituintes importantes para se compreender os diferentes tipos sentenciais encontrados na Língua *Parkatêjê*, são eles: locução nominal, locução verbal e locução posposicional.

No que se refere à locução nominal, Ferreira (2003) afirma que funcionam ora como sujeito, ora como objeto de verbos transitivos e objeto de posposições, e ora como predicado em orações não verbais. Nessa locução, o núcleo pode ser um nome – simples ou derivado – ou um pronome livre, que, segundo a estudiosa, por si só podem constituir a locução, em sua forma mais simples, a exemplo de *mpy* ‘homem’ e *wa* ‘eu’.

O nome, em especial, pode ser modificado por outro nome, por descritivos, por demonstrativos, por quantificadores e por numerais, cuja posição é pós-nominal; ou acompanhado por descritivos, demonstrativos, quantificadores e outros nomes sintáticos, os quais se posicionam pós-núcleo. Um exemplo em que o nome vem acompanhado por outro elemento ocorre em *aikre ita* ‘esta casa’ e *ntia mpey* ‘tia boa’. De modo geral, as locuções nominais possuem, no máximo, dois modificadores como, por exemplo em

tôn te i- kaxwỳr ‘o tatu me furou’

tatu Erg 1- furar

Ferreira (2003) apresenta a locução genitiva, a qual se distingue da locução nominal não somente devido à natureza da relação expressa, mas também devido aos seguintes aspectos tipológicos: o núcleo é exclusivamente um nome alienável ou inalienavelmente possuído; o modificador da locução (o possuidor) precede o núcleo; o possuidor é expresso tanto por nome quanto por pronome dependente; e os prefixos relacionais marcam a relação sintática entre núcleo (modificado) e possuidor (modificador).

O primeiro aspecto listado é assim exemplificado:

i- kra ‘meu filho’

1- filho

Ainda em relação às locuções nominais, Ferreira (2003) apresenta dois mecanismos, um referente à conjunção e outro à disjunção. A conjunção dá-se por meio da partícula *mẽ*, a qual funciona com a ideia de adição, em que *mẽ* ocorre entre dois elementos, estando sempre antes do último elemento, em casos em que haja mais de dois elementos na locução. O exemplo a seguir ilustra a partícula *mẽ* entre os nomes *kukryt* ‘anta’ e *kupýt* ‘guariba’:

inxũm te kukryt mẽ kupýt koran ‘meu pai matou anta e guariba’

meu.pai Erg anta Conj guariba matar

A disjunção de locuções nominais dá-se por meio do morfema *-ri*, um morfema com duas funções: a de ênfase e a de disjunção. O exemplo ilustra a ocorrência de *-ri* como disjunção:

A. *já ntia ri mpy ri?*

Int mulher Enf homem Enf

‘Teu filho é homem ou mulher?’ *lit.* ‘mulher mesmo, homem mesmo’

B. *mpy ri* ‘É homem mesmo’

homem Enf

No que compete à locução verbal, essa pode constituir-se somente por um verbo, seja ele intransitivo (*S_a*, *S_o* e *S_{io}*), seja ele transitivo; ou por um verbo mais um modificador (locução posposicional, advérbio ou descritivo).

No que diz respeito à locução posposicional, Ferreira (2003, p. 157) afirma que essa “pode ser constituída por um nome, por um pronome dependente ou por um nome marcado por uma posposição, em função adverbial.” O núcleo da locução posposicional é uma posposição, a qual sempre vem precedida de seu objeto, conforme exposto anteriormente. A autora postulou a existência de dois tipos de locuções posposicionais em *Parkatêjê*:

- no primeiro tipo estão as locuções requeridas pela estrutura argumental do verbo, a exemplo do sujeito de verbo transitivo marcado pelo caso ergativo, do sujeito de marcação não canônica e do objeto indireto. Exemplo:

i- mã kry ‘Estar com frio’

1- Dat frio

- no segundo tipo estão as locuções cuja ocorrência se dá à semelhança dos adjuntos adverbiais. Exemplo:

pê Maguari kãm Hõpryti te rõtijõ kêkên

PD NPR Loc NPr Erg folha.de.tucumã quebrar+Pl

‘No Maguari, *Hõpryti* quebrou muitas folhas de tucumã’

Ferreira (2003) postulou, em Língua *Parkatêjê*, dois tipos sentenciais básicos de orações independentes: a oração com predicado verbal e a oração com predicado não verbal, cuja distinção deve-se à forma pela qual o predicado é manifesto na oração (se por nome ou verbo); à natureza e ao número dos argumentos nucleares; e aos mecanismos que expressão as categorias de pessoa, tempo e aspecto.

As orações com predicado verbal são aquelas cujo núcleo do predicado é caracterizado pela presença do verbo. Essas se distinguem em diferentes subtipos de construções, a saber:

- oração intransitiva: é aquela em que o predicado verbal apresenta somente um argumento nuclear: o sujeito. Dessa forma, a oração apresenta a estrutura [S V], em que o núcleo do predicado é um verbo ativo ou um verbo estativo.

- oração intransitiva ativa/S_a: é aquela em que o núcleo do predicado é composto por um verbo ativo (forma estendida ou não estendida), cujo sujeito é manifesto por um pronome livre ou por um nome, a exemplo de:

Ayãñ itar akar ‘Ayãñ capinou aqui’

NPr aqui capinar

- oração intransitiva descritiva/S_o: é aquela em que no núcleo, apresenta um verbo intransitivo não ativo, cujo argumento é S_o. Devido à subdivisão interna, as orações intransitivas descritivas/S_o expressam ora propriedades e qualidades ora propriedades físicas transitórias, sentimentos e experiências psicológicas, respectivamente exemplificadas a seguir:

i- mpey ‘eu sou bom’

1- ser.bom

i- mã kry ‘eu estou com frio’

1- Dat frio

- oração intransitiva estendida: é aquela com estrutura do tipo Suj – Obl – Pred - VS_a. Exemplo:

ka mũ h-õrõkre wỳr tẽn ‘tu foste para a casa dele’

tu Rel-casa Dir ir+Pas

- oração intransitiva simples: é aquela com estrutura A – O – V, cujo núcleo do predicado é um verbo transitivo com dois argumentos: o sujeito (A) e o objeto (O). Exemplo:

i- te Samuel pupũn ‘Eu vi o Samuel’

1- Erg Samuel 3-Rel-ver

- oração transitiva estendida: é aquela que, à semelhança das orações intransitivas estendidas, apresentam, além dos argumentos A e O, um constituinte oblíquo, o qual se manifesta por uma locução posposicional, em que o objeto pode ser tanto um pronome independente quanto um nome. As posposições que podem ocorrer nessa construção são, por exemplo, o dativo *mã*, o instrumental *to*, o comitativo *ko*, e o locativo *kãm*. Exemplo:

i-j-õkra wa i-te kyj to hyr ‘Minha mão, eu cortei-a com a faca’

1-Rel-mão eu 1-Erg faca Instr Rel-cortar+Pas

As orações com predicado não verbal constituem-se naquelas em que não há um verbo como núcleo, mas outro tipo de locução nominal ou posposicional. Elas podem ser:

- orações identificacionais: são aquelas que expressam identidade, funcionando com duas locuções nominais justapostas, uma em função de sujeito e outra em função de predicado, com a seguinte estrutura: LN-PRO ou LN-LN, conforme ilustrado a seguir:

inxũm way ‘Meu pai é pajé’

meu.pai pajé

- orações existenciais ou possessivas: são aquelas que apresentam um nome ou um pronome dependente marcado pela posposição dativa *mã* e outro argumento, com a seguinte estrutura fixa: PDep-mã-LN, conforme ilustrado a seguir:

Katyi mã ãhãre ‘Katyi tem galinha’

tia Dat galinha

- orações equativas: são aquelas que apresentam duas locuções nominais justapostas, em que uma funciona como sujeito e a outra como complemento. Nas orações equativas o demonstrativo está anteposto ao nome, conforme se verifica a seguir:

Ata kukryt ‘aquilo é anta’

Dem anta

- orações locativas: são aquelas que se apresentam como predicado em que ocorrem duas locuções justapostas, uma nominal – funcionando como sujeito – e outra posposicional. Exemplo:

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

1 Rel-dente 1 Rel- boca Loc

Ferreira (2003) postulou, em *Parkatêjê*, cinco tipos de orações independentes: declarativa, declarativa com tópico deslocado, interrogativa, negativa e imperativa. Tais orações são assim descritas pela estudiosa:

- declarativa: apresenta a ordem SOV/SV, em que estão presentes todos os seus constituintes, a exemplo de:

nõkãm atõ kaprĩ -re ‘Ontem meu irmão estava muito triste’

ontem meu.irmão estar.triste Aten

- declarativa com tópico deslocado: são aquelas que apresentam outra ordem na estrutura da oração, pois um de seus constituintes foi topicalizado, isto é, foi deslocado de sua posição canônica, apresentando-se no início da oração, à esquerda. Quando o verbo é transitivo, caso a locução nominal O seja deslocada de sua posição original, o verbo será marcado ou com prefixos relacionais ou com o morfema *-ku*, a fim de evidenciar a alteração na ordem da oração. Exemplo:

*kra*³⁰, (*wa*) *i-te to koran* ‘Paca, eu matei’

paca eu 1-Erg fazer matar+Pas

- interrogativas: três mecanismos diferentes foram postulados por Ferreira (2003), em *Parkatêjê*, para marcar uma oração interrogativa, são eles: uso de padrão entonacional, no qual não se utiliza nenhuma palavra ou partícula interrogativa; uso de partículas interrogativas sobre o constituinte a ser questionado, com ou sem o uso de palavras interrogativas; e uso de uma palavra de conteúdo como ‘quem’, por exemplo. Assim sendo, as orações interrogativas podem ser de dois tipos: de conteúdo e sim/não.

As orações interrogativas de conteúdo constituem-se naquelas em que a resposta deve conter informação sobre o constituinte que foi interrogado, a exemplo de:

A. *jũm te rop pĩr?* ‘Quem matou a onça?’

Int Erg onça matar+Pas

B. *inxũm* ‘Meu pai’

meu.pai

As orações interrogativas sim/não exigem resposta positiva ou negativa sobre o que se questionou. Para tanto, usa-se dois recursos na língua: a partícula interrogativa *ja*, a qual aparece sozinha em primeira posição e com entonação ascendente; e a entonação ascendente sem o uso de nenhuma partícula. Exemplo:

A. *rỳ a-par pra?* ‘teu neto já anda?’

Já 2-neto andar

B. *rỳ pra* ‘já anda’

já andar

- negativas: Ferreira (2003) postulou quatro formas de negação em *Parkatêjê*, a saber:

A negação sentencial e locucional realizada pela partícula de ordem *inũare* (~*nõre*), com ocorrência fixa após o verbo, como em:

ka pia tumtum a-kre inũare? ‘Tu não comes capivara?’

Ins Dub capivara 2-comer Neg

A negação independente realizada pela palavra *pa* em resposta negativa, como em:

A. *ja rỳ ka Piare pupũn?* ‘Tu viste o Piare?’

Int já tu NPr Pel-ver+Pas

³⁰ Ferreira (2003) enfatiza que após o nome *kra* ‘paca’, há uma pausa.

B. *pa* ‘não’

não

A negação com formas verbais intrinsecamente negativas, com verbos como, por exemplo, *amrĩ* ‘nada’, *kaka* ‘não.querer’, como em:

i-j-õ kuwe amrĩ are ‘Eu não tenho arco’

1-Rel-Poss arco NegExist Enf

E a negação com a partícula *kormã* ‘ainda não’, a qual, discursivamente, pode ocorrer de forma isolada, como, por exemplo, em:

A. *ja rỳ São Paulo pupũn?* ‘tu já conheces São Paulo?’

Int já São Paulo Rel-conhecer

B. *kormã* ‘ainda não’

ainda não

- imperativas: as orações imperativas organizam-se em dois tipos: com marca morfológica e sem marca morfológica. As orações que apresentam marcas morfológicas ainda subdividem-se em dois tipos: o exortativo, no qual o falante se inclui na execução da ação descrita pelo verbo; e o imperativo rogativo, no qual o falante solicita algo do ouvinte. As orações exortativas e imperativas rogativas são respectivamente ilustradas com:

ma ku mẽ kuprõ nã mẽ mpo j-ipey ‘Vamos nos reunir e realizar as coisas’

Exort Du Pl reunir SS Pl Ind Rel-realizar

mũ hã teten ‘Deixa ela voar’ (a borboleta)

Rog Pot voar

As orações que não apresentam marcas morfológicas se referem somente às orações imperativas, em que o falante dá ao ouvinte a ordem para a execução da ação descrita pelo verbo, como, por exemplo, em:

amnẽ tẽ! ‘Vem para cá’ ou ‘Vem cá’

para.cá ir

Em *Parkatêjê*, há mecanismos usados, em orações exclamativas, para apresentar surpresa, espanto, raiva ou deleite. Preliminarmente, Ferreira (2003) descreveu a forma *hapa*, usada para expressar admiração, espanto, surpresa e desagrado; e a forma *nĩre*, pronunciada com maior duração, com por exemplo, em:

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

1-Dat paca gostar muito

E, finalmente, em termos sintáticos, Ferreira (2003) também postulou, em *Parkatêjê*, a ocorrência de orações complexas constituídas por dois ou mais predicados. Essas são as ditas orações coordenadas, cuja ligação se dá pelo uso das conjunções coordenativas *mã* e *nã*, as quais também sinalizam a marcação de *switch-reference* nessa língua, um fenômeno em que se observa a (des)continuidade do sujeito em outra oração, sendo marcado por morfemas gramaticais. A conjunção *mã* é usada quando o sujeito das orações reunidas é diferente; enquanto a conjunção *nã* é utilizada quando o sujeito é idêntico em todas as orações, respectivamente exemplificados em:

inxũm te mĩre koran mã inxũmti te kukryt pĩr

meu.pai Erg jacaré matar DS meu.tio Erg anta Onc-matar+Pas

‘Meu pai matou jacaré e meu tio também matou anta’

inxũm te mĩre koran nã te kukryt pĩr ‘Meu pai matou jacaré e matou anta’

meu.pai Erg jacaré matar SS Erg anta matar+Pas

Os aspectos da Língua *Parkatêjê* mencionados nesses subitens que compõem o item 2.2 são importantes para compreender o funcionamento da referida língua indígena que deve ser objeto de ensino-aprendizagem na Escola *Pěptykre Parkatêjê*, local onde a EEI acontece na Aldeia *Parkatêjê*. Esses constituem conhecimentos a serem compartilhados pelo professor indígena a seus alunos *Parkatêjê* durante o processo educacional realizado por meio da escola e seu ensino formal.

A escola é uma realidade em meio aos *Parkatêjê* há algum tempo, o que lhes permite conjecturar as dimensões que o ensino formal da Língua *Parkatêjê* pode alcançar. De modo a contextualizar o cenário da EEI junto aos *Parkatêjê*, sigo apresentando a configuração estabelecida para essa educação escolar a nível nacional e estadual, especificamente em relação ao Estado do Pará e sua Secretaria de Educação, buscando relacioná-la com o funcionamento da Escola *Pěptykre Parkatêjê*. Bem como, apresentando o contexto pedagógico e educacional vivenciado na referida escola desde a implantação dessa instituição na Aldeia *Parkatêjê*.

3 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL – O CAMINHO DESSA MODALIDADE EDUCATIVA ATÉ OS *PARKATÊJÊ*, NO PARÁ

“A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade [...]”.

(MEC/SEF, 1993, p. 178)

Nesta terceira seção, meu objetivo consiste em contextualizar a EEI no âmbito da sociedade brasileira e do Estado do Pará, expondo o percurso dessa educação desde a colonização até a atualidade e enfatizando o contato dos *Parkatêjê* com o ensino formal. Assim, no que se refere à EEI no nível nacional e estadual – especificamente no Estado do Pará -, baseando-me em Câmara Jr. (1979), D’Angelis (2005; 2007; 2016; 2019), Grupioni (2006), Kahn e Franchetto (1994), Maher (2006), Melià (1979; 1999), Nobre (2005), Oliveira (2000; 2016), Simas e Pereira (2010) e Zoia (2010), traço um panorama cronológico dessa modalidade de ensino, apresentando seus principais momentos; discuto sobre alguns documentos normativos da esfera federal e estadual paraense que subsidiam as políticas linguísticas voltadas para povos indígenas, a saber: a Constituição (1988), a LDBEN (1996), o RCNEI (1998) e algumas diretrizes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), por exemplo; e, com base em Altenhofen (2013), Cunha (2008), Cuq (2003), Maher (2007), Monserrat (2001), Nobre (2020b), Rajagopalan (2013) e Spolsky (2016), abordo acerca de uma possível proposta de política linguística para povos tradicionais.

No tocante à EEI na Aldeia *Parkatêjê*, situo o ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê* não somente no cenário educacional realizado na Aldeia *Parkatêjê*, mas também no cenário das políticas públicas praticadas pela SEDUC-PA; discuto sobre os aspectos que envolvem essa educação na Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pẽtykre Parkatêjê*, com ênfase na situação linguística do *Parkatêjê*, no ensino-aprendizagem dessa língua indígena na unidade de ensino citada, no material didático disponível para a referida Escola e no perfil do professor indígena *Parkatêjê* atuante na escola. Essa abordagem fez-se necessária para subsidiar a construção de uma proposta de

concepção teórica para um LDI de alfabetização em Língua *Parkatêjê* e de matriz curricular de alfabetização nessa língua indígena apresentada neste estudo. A discussão apresentada é feita com base em Alvarez et al. (1996), Araújo (1977; 1989; 1993; 1996; 2012; 2008), Ferraz (1984; 1998; 2001), Ferreira (2003; 2005), Silva (2014), dentre outros nomes.

3.1 Educação Escolar Indígena no Brasil

A EEI é uma modalidade de ensino antiga, data do período colonial, cuja prática contribuiu para o estabelecimento do sistema de ensino formal no Brasil. A educação escolar que foi proposta aos povos tradicionais desta terra era impositora, trouxe-lhes diferentes modelos e formas, cumpriu objetivos e funções diversas ao longo da história de relacionamento dos povos nativos com os representantes do poder colonial, bem como do poder Estado-Nação, afirma Grupioni (2006). Ademais, de caráter formal, essa educação nasceu em meio a esses povos como um componente opressor, totalmente alheio às suas formas peculiares de ensino tradicional, em que a oralidade e o empirismo destacam-se como elementos importantes. Assim sendo, a EEI emergiu provocando uma ruptura com esses modos.

Arelada a EEI surgiu a escola, um ambiente físico para transmissão de aprendizagem totalmente desconhecido pelos nativos. Como instituição, a escola, emerge para os povos indígenas a partir do contato (GRUPIONI, 2006). D'Angelis (2007) afirma que a escola não adentrou as comunidades indígenas sem custos, tanto a organização interna da aldeia quanto a cultura indígena sofreram com a presença dessa instituição que sempre esteve a serviço da integração.

Conforme D'Angelis et al. (2005), essa modalidade de ensino estabelecida aos ameríndios do Brasil atravessou, ao longo da história dessa nação, três períodos diferentes, denominados: “Escola de Catequese”, “As Primeiras Letras e Projeto Civilizatório” e “Ensino Bilíngue”, para os quais encaminhamentos e diretrizes político-ideológicos manifestaram-se distintivamente. Faço uso dessa trajetória histórica apresentada pelos autores para explanar sobre a EEI neste trabalho, mesclando a ela informações que eu julgo importante acrescentar, a partir de estudiosos acima mencionados, bem como de documentos legais que normatizam as políticas linguísticas destinadas à EEI brasileira. Traçar o panorama da EEI neste país permite-me visualizar o cenário de luta vivenciado pelos povos indígenas de 1500 até a atualidade e de implementação da EEI na Aldeia *Parkatêjê*, bem como compreender a escola que os povos indígenas tiveram, a fim de auxiliá-los a terem aquela que eles almejam.

O primeiro período traçado por D'Angelis et al. (2005) corresponde à “Escola de Catequese” e remontam aos dois primeiros séculos da colonização, isto é, de 1549 a 1759 que, respectivamente, correspondem aos anos em que os Padres Jesuítas, da Companhia de Jesus, chegaram e foram expulsos da colônia portuguesa nas Américas. Os missionários de diferentes ordens católicas: jesuítas, franciscanos, carmelitas, capuchinhos, beneditinos, oratoriano e outros clérigos, inauguraram esse ensino, sendo os primeiros professores a atuarem em meio aos povos indígenas, segundo Nobre (2005). Ao serviço da Coroa Portuguesa, os padres ergueram escolas, ora atreladas às igrejas, ora dentro das próprias aldeias, para atendimento dos nativos. A EEI praticada nesse período nasceu com propósitos pontuais: pacificar, assimilar e aculturar os índios, a princípio os do sexo masculino, por meio da catequização, à sociedade que estava instalando-se nesta terra, a fim de torná-los mão de obra para a construção da mesma.

Diante da compreensão desse contexto, é possível afirmar que as primeiras experiências escolares dos povos indígenas no Brasil sucederam-se em um contexto em que o tripé constitutivo daquela sociedade que se formava - política, economia e religião - estava associado em prol de um objetivo comum: desarticular a identidade étnica e eliminar língua e cultura indígena, quando não aniquilar e/ou extinguir os povos tradicionais daquela terra tão almejada pelos europeus. Os religiosos eram os responsáveis em colocar em prática não somente os seus objetivos de evangelização, mas também os alvos da Coroa Portuguesa, segundo Simas e Pereira (2010).

Embora o contexto das línguas indígenas fosse o elucidado não somente dentro da escola, mas da sociedade em geral, Altenhofen (2013) evidencia que, na história das línguas minoritárias no Brasil, cronologicamente o período colonial foi caracterizado por uma postura mais passiva em relação a elas. Essa teria sido a ‘Fase “virgem”’, segundo o autor, a qual culminou até mesmo no domínio e difusão da Língua Geral.

A política linguística adotada inicialmente pelos colonizadores em relação às sociedades indígenas permeou toda política educacional destinada a esses povos no período colonial. Nela, toda e qualquer tradição educativa dos povos indígenas de transmissão de seus conteúdos e conhecimentos era ignorada, e novos modelos de ensino formal eram criados. Grupioni (2006) destaca a criação, por parte do Estado e das missões religiosas, dos internatos indígenas.

Câmara Jr. (1979) afirma que os missionários dedicavam-se ao aprendizado das línguas indígenas a fim de, por meio delas, comunicarem-se diretamente com os nativos para

o propósito da doutrinação cristã e da implantação do português como língua nacional. Nas palavras do autor:

O objetivo geral dos missionários era a comunicação com os nativos para fim de propaganda religiosa. Isso quer dizer que a realidade linguística só servia como meio. [...] Era preciso conhecer a língua para por meio dela entrar em contato com os indígenas e promover a catequese religiosa (CÂMARA JR., 1979, p. 101).

Ao apresentar os primeiros traços do panorama da EEI no Brasil, observo que nenhuma estratégia desenvolvida até o momento em relação aos indígenas tinha, de fato, propósitos benéficos às línguas tradicionais. A educação escolar pensada para os povos indígenas que se inaugurava nessa época surgia totalmente diferente do que se almeja hoje em termos de EEI. Para sintetizar tal aparato dado à EEI, cito as palavras de Zoia (2010). Conforme o autor,

desde a colonização do Brasil, a educação escolar foi usada como um instrumento à serviço da destruição cultural dos povos indígenas. O Estado usava a escola como uma ferramenta voltada à domesticação destes para torná-los força de trabalho para as diversas atividades que se desenvolviam na colônia. As relações que se estabeleciam eram de dominação e de homogeneização cultural. [...] O objetivo da educação era o aniquilamento das diversas culturas e a incorporação da mão-de-obra indígena aos interesses da sociedade nacional. (ZOIA, 2010, p. 69-70).

D'Angelis et al. (2005) denominam o segundo período atravessado pela EEI de “As Primeiras Letras e Projeto Civilizatório”. Trata-se de um espaço temporal que compreende de meados do século XVIII a meados do século XX e subdivide-se em duas fases, respectivamente “Pombalina” e “O Império, a Primeira República e as Ditaduras”. A primeira fase é marcada pela instituição do Diretório Pombalino, em 1757, que argumenta em favor da passagem do índio da missão para o índio da massa operacional, preparando-o para erguer economicamente, com sua força de trabalho, a sociedade colonial. Para o alcance de tal propósito, todo povoado deveria dispor de duas escolas públicas, uma para meninos e outra para meninas indígenas, nas quais deveriam aprender, além da doutrina cristã, da leitura, da escrita e do cálculo, os ofícios que acreditavam serem próprios a cada sexo. É nesta fase que a Língua Portuguesa tem seu uso homologado em detrimento das línguas indígenas que foram proibidas na colônia. Conforme Altenhofen (2013), a política pombalina promoveu uma ruptura que culminou com o silêncio das línguas indígenas, inclusive da Língua Geral, impondo o uso da Língua Portuguesa.

A segunda fase, por sua vez, é assinalada por três momentos da história do Brasil: o Império, a Primeira República e a Ditadura, cada um com suas medidas que lhes caracterizam.

O Decreto nº 426 é a principal medida do Império, ele estabelece a base do sistema indigenista para o momento, o qual permaneceria operante até 1889. Após a independência do Brasil, em 1822, a única mudança ocorrida em relação à educação formal estabelecida para os povos indígenas deveu-se pela chegada de outras ordens e congregações religiosas para administrar o ensino, segundo Zoia (2010). Dessa forma, os povos tradicionais continuaram sendo catequizados e civilizados, pois seus instrutores formais davam continuidade aos moldes tradicionais da educação implantada para eles no período colonial. Contudo, a bandeira levantada não estava mais a serviço da igreja, mas do Estado, afirmam Simas e Pereira (2010).

A medida que caracteriza a Primeira República é a criação do SPI, em 1910, cuja política indigenista executada consiste na integração do indígena à sociedade nacional por meio da EEI. Grupioni (2006) afirma que naquele momento surgiam as bases para um protecionismo estatal, esse estava pautado na ideologia da superioridade da cultura brasileira sobre a indígena, revelando a necessidade de elevar o índio da selvageria ao posto de mão de obra nacional, a fim de proporcionar-lhe ascensão social, após aquisição da cultura dominante. Conforme o RCNEI, “a política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade” (BRASIL, 1998, p. 26). Dessa forma, ao se incorporarem os índios à sociedade nacional, anulava-se toda diferenciação étnica, pois esses eram levados ao abandono de sua própria identidade.

Sobre a ação integradora, Melià (1979, p. 48) comenta que a educação pensada para o índio dentro desse molde “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária”, por isso, assim como aquela, recolheu os mesmos fracassos. Segundo Altenhofen (2013), o período republicano carregava um discurso nacionalista e idealizava a valorização nacional, a fim de formar a base da identidade brasileira. Assim, as tentativas de assimilação da diversidade davam-se visando uma ideologia romântica de nação pautada no uso de uma língua única, no caso a Língua Portuguesa, por isso não se promovia nenhuma ação voltada para bilinguismo.

O trabalho do SPI, durante a Ditadura, era reforçado pela atuação dos missionários católicos e evangélicos que seguiam na mesma perspectiva integracionista via educação. A principal medida em relação à EEI nesse momento é a constituição de novos Regulamentos regendo a instituição como, por exemplo, os de 1936 e 1942, segundo Nobre (2005).

O terceiro período apresentado por D’Angelis et al. (2005) é caracterizado pelo “Ensino Bilíngue”; esse data de 1970 até o século XXI e divide-se em duas fase. A primeira

fase tem em seu cenário “A FUNAI, o SIL e a Educação Bilíngue de Transição”. A EEI praticada é condizente com o modelo de indigenismo da época: ainda pautado na política missionária e coordenado por militares. A novidade era o ensino bilíngue nas escolas indígenas, esse se tornou oficial em 1967, com a criação da FUNAI, e obrigatório em 1973, por meio do Estatuto do Índio - Lei 6001/73, em seu Artigo 47º.

A educação bilíngue foi aplicada nas aldeias pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL), a serviço da FUNAI. Os métodos educativos empregados pela instituição eram resultados de métodos linguísticos de ensino de língua e proselitismo religioso, conhecidos como bilinguismo de transição, em que professores não índios eram assessorados por indígenas falantes do português que lhes serviam de tradutores. Segundo Grupioni (2006), nessa estratégia, a língua indígena servia unicamente como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem do português e dos conhecimentos valorizados pelos dominantes, promovendo a passagem do monolinguismo daquela língua para o monolinguismo nesta língua.

Assim, compreende-se que o bilinguismo de transição consistia em uma estratégia de política linguística, a qual era utilizada com o propósito de impor uma língua nacional majoritária e subjugar línguas maternas minoritárias, segundo D’Angelis et al. (2005). Tal ensino era uma forma de garantir os interesses civilizatórios do Estado, ratificando os objetivos integracionistas almejados desde o período colonial.

Segundo a literatura indigenista, observa-se que há uma ruptura de paradigma escolar ao final da década de 70. Até este momento, de acordo com Kahn e Franchetto (1994, p. 6), o projeto que norteou a Educação Indígena no Brasil era claro, explícito e pragmático: “catequese e socialização para a assimilação dos índios na sociedade brasileira”. Conforme Maher (2006), a EEI encaixou-se predominantemente em dois paradigmas: o Assimilacionista e o Emancipatório. O primeiro é anterior à referida década. Nesse paradigma, pretendia-se educar o indígena para que esse deixasse de ser índio, abdicando sua língua, crença e cultura, para isso praticou-se, inicialmente, o Modelo Assimilacionista de Submersão e, posteriormente, o Modelo Assimilacionista de Transição, ambos caracterizados por suas práticas violentas contra a língua e a cultura indígena. O segundo, fruto de um movimento político realizado pelas associações indígenas que propiciaram a articulação de líderes indígenas até o momento isolados entre si, começou a ser praticado no final dos anos 70. Nesse paradigma, promove-se o bilinguismo de adição, por meio dos princípios do Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, conforme descrevo doravante.

“O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas” compreendem a segunda fase do último período proposto por D’Angelis et al. (2005),

caracterizado por um movimento de luta indígena por direitos humanos e sociais em plena ditadura militar. Nesse momento, ganham destaque os projetos alternativos de EEI, apoiados por Organizações Não Governamentais (ONG's). Os finais dos anos 70 também foram marcados pelo surgimento de várias entidades de apoio às causas indígenas não somente em nível de Brasil, mas também de América Latina.

O movimento indígena cresceu nos anos 80, com o surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas e com a composição de grupos institucionais que apoiavam as formações desses professores, prestando-lhes assessorias, conforme D'Angelis et al. (2005). Intensificaram-se os “Encontros de Professores Indígenas” ou “Encontros de Educação Indígena”, onde se discutiam questões referentes à escola almejada pelos indígenas em suas comunidades, afirma o RCNEI (BRASIL, 1998). D'Angelis et al. (2005) asseveram que neste momento a sociedade distingue “Educação Indígena” e “Educação para o Índio”, termos propostos pelo padre Bartolomeu Melià, na obra “Educação Indígena e Alfabetização” (1979), já referendada neste item da Tese, a qual ressalta a existência de um sistema educacional próprio dos indígenas³¹ e propõe a justaposição da educação escolar a esse modelo e não a substituição do modelo tradicional pelo modelo formal. Eram os prenúncios do surgimento de ideias para nortear a política pública que iria reger a EEI, afastando-a da política educacional de base integracionista proposta pelo governo.

De acordo com a periodização proposta por D'Angelis et al. (2005), um dos marcos da última etapa ocorreu na década de 80, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, quando se aceleraram as discussões e as propostas legais que regulamentariam a educação escolar nas comunidades indígenas, aspirando uma renovação educacional. A Carta Magna apresentou um quadro jurídico novo, regulamentando as relações do Estado com as sociedades indígenas da época, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998). No Título VIII “Da Ordem Social”, no Capítulo VIII, alcunhado “Dos Índios”, em seu Artigo 231º, a Constituição reconhece o direito à prática de suas formas culturais próprias quando prescreve:

³¹ Melià (1979) defende que os povos indígenas têm um sistema educacional que lhes é peculiar, cuja noção de educação é vista como um processo total, pois compreende todos os aspectos da vida coletiva do indígena e o acompanha em seu ciclo vital, indo desde o momento em que o ser é gerado até sua velhice. O objetivo dessa educação consiste em tornar o indígena um autêntico representante de sua cultura, para isso, esse indivíduo deve ser integrado às normas sociais do grupo e à tradição da comunidade a qual pertence. Em suas características, a educação indígena é informal, dá-se por meios orais, seu processo é permanente, visto que acompanha o amadurecimento pessoal, e está centrado no aprender empírico. Kahn e Franchetto (1994, p. 5) caracterizaram esse sistema, chamado Educação Indígena, como “o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena”.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, p. 103).

Ao menos em termos discursivos e legais a Constituição assegura aos povos tradicionais a possibilidade de realizarem sua educação escolar de modo específico e diferenciado.

Por sua vez, no Capítulo III, denominado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, na Seção I – Da Educação, em seu Artigo 210º, parágrafo 2º, se estabelece como deve ser a educação, permitindo a esses povos estabelecerem formas particulares de organização em detrimento do sistema educacional nacional, dentre as quais a prática do bilinguismo nas escolas indígenas (BRASIL, 1988). No texto, lê-se: “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.” (BRASIL, 1988, p. 95-96). Os preceitos que regem a Constituição de 1988 promovem o paradigma emancipatório da EEI, que visa o enriquecimento cultural e linguístico dos povos e suas respectivas línguas tradicionais, baseado no bilinguismo aditivo.

Sobre o bilinguismo como prática educacional, ressalto que esse, no território brasileiro, não se constitui uma ação estimulada no meio educacional nacional, sobretudo em contexto de ensino público, visto que permeia a ideia desse ser um país monolíngue, conforme expõe Oliveira (2000). Kahn e Franchetto (1994, p. 6 – grifo do original) afirmam que o Brasil é “um país que sempre se orgulhou de sua *democracia racial* e *uniformidade linguística*”. Ao menos em contexto escolar indígena, apoiado pelo Artigo 210º da Constituição, há um incentivo à prática de ensino bilíngue na Educação Básica, ainda que essa seja apenas em nível classificatório. Uma grande parte das escolas presentes dentro das aldeias é categorizada como bilíngue, visto que a prática em questão tem importância incalculável para a preservação e manutenção das línguas tradicionais. Os povos indígenas que permitiram a entrada das escolas em suas comunidades compreendem perfeitamente a necessidade de exercitarem o bilinguismo em seu sistema educacional escolar. Assim sendo, a meu ver, em contexto indígena, o bilinguismo é mais que uma escolha ou opção, trata-se de uma necessidade para salvaguardar a língua tradicional.

Além da Constituição de 1988, outros documentos relacionados à legislação educacional indígena foram importantes neste momento em que surgiam novas políticas públicas voltadas para a EEI no Brasil. Cito em ordem cronológica alguns desses: o Decreto

Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, sobre educação indígena, o qual, nos Artigos 1º e 2º, atribui competências ao Ministério da Educação (MEC), retirando-a da FUNAI. Além de integrar a EEI aos sistemas de ensino regular, esse deve coordenar as ações que se referem às escolas indígenas em todos os níveis e modalidades de ensino. Atribui, ainda, o exercício dessas ações às Secretarias de Educação tanto Estaduais quanto Municipais, que devem agir de acordo com as instruções do MEC (BRASIL, 1991a).

A Portaria Interministerial nº 559/91, de 16 de abril de 1991, que dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Por meio da qual o Governo Federal acata reivindicações das comunidades indígenas referentes à educação escolar e regulamenta a competência do MEC para coordenar as ações dessa educação (BRASIL, 1991b).

O Decreto Presidencial nº 1.904/96, de 13 de maio de 1996, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, o qual reafirma o reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas, estabelecendo como meta a ser atingida a formulação e a implementação de uma política que vise proteger e promover os direitos dos povos indígenas, assegurando-lhes uma educação escolar diferenciada, que considere seu domínio sociocultural, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas. (BRASIL, 1996).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que, em regime de colaboração com a legislação regulamentada pela Constituição de 1988 referente à EEI, quebra o silêncio da Lei anterior e imputa ao MEC a coordenação nacional das políticas voltadas para a EEI, ficando a cargo dos Estados e Municípios executarem ações para garantir o direito a essa educação. Institui a oferta de EEI bilíngue e intercultural, acentuando a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema educacional brasileiro, mas ao mesmo tempo promovendo o acesso aos bens culturais da sociedade nacional e de outros povos indígenas. Possibilita às escolas indígenas, na definição de seu projeto pedagógico, estabelecerem sua forma de funcionamento e seus objetivos, valorizarem suas memórias, identidades, línguas e ciências, proporcionando-lhes autonomia para desenvolver meios para atingir seus propósitos. E apoia a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos para cada etnia indígena. Sobre o exposto, lê-se no texto da LDBEN, no Título VIII, denominado “Das Disposições Gerais”, nos Artigos 78º e 79º:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de

ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades 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, 2010, p. 55-56)³².

A LDBEN também legisla em favor da EEI no que estabelece em relação à organização, ao calendário e ao currículo escolar. O Artigo 23º trata sobre as possibilidades da organização escolar, flexibilizando às escolas indígenas uma forma de composição original coerente com sua políticas socioculturais; bem como apresenta considerações sobre o calendário escolar, o qual pode ser ajustado segundo às peculiaridades locais, dispensando os povos indígenas do cumprimento do calendário civil nacional e viabilizando a valorização de seu cronograma de atividades culturais. O Artigo 26º compreende ao currículo escolar, destacando a possibilidade de complementação desse por uma parte diversificada que atenda às características da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de cada escola. Sobre o exposto, lê-se no texto da LDBEN, no Título V – “Dos Níveis e Das Modalidades de Educação e ensino”, no Capítulo II – “Da Educação Básica”, na Seção I – “Das disposições Gerais”, nos Artigos 23º e 26º:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

[...]

³² Em citação de trechos da LDBEN (1996) faz-se referência à BRASIL (2010), visto ter sido esse o ano da versão da obra consultada.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2010, p. 23 e 26).

E por que não mencionar que a LDBEN também estabelece normas sobre a formação do professor. No Título IX – “Das Disposições Transitórias”, em seu Artigo 87º, no parágrafo 3º, no inciso III, a Lei obriga as esferas federal, estadual e municipal a realizarem programas que visem formar e capacitar todos os docentes em exercício, de modo que, até o término da chamada “Década da Educação”, que veio a ocorrer em dezembro de 2006, todos os professores em atuação fossem habilitados para o serviço do magistério, o que fomentou a criação de cursos de formação de professores indígenas apoiados por organizações indígenas, universidades, ONG’s e órgãos do governo. Na legislação, lê-se:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

[...]

§ 3º O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem:

[...]

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (BRASIL, 2010, p. 58-59).

Diante da demanda em formar professores indígenas para atuarem em escolas indígenas nas comunidades tradicionais, no início do século XXI, dentro do período determinado pela LDBEN para a “Década da Educação”, surgiram, em nível de ensino superior, os cursos de licenciatura intercultural sob a responsabilidade das universidades públicas brasileiras. Tais cursos foram previstos pelo Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Dentre as 21 metas traçadas pelo PNE 2001-2011 para a educação indígena, a de número 17 apresenta o que se planejava para a formação de professores indígenas em nível superior. Conforme a referida Lei, pretendia-se:

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração de universidades e de outras instituições de nível equivalente (BRASIL, 2001, p. 141).

Os programas para formação de professores indígenas em nível superior, que se pretendia formular em um período estipulado de dois anos, tiveram início em 2001, no mesmo ano em que o PNE 2001-2011 e suas metas foram aprovados. A pioneira nessa iniciativa foi a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* de Barra do Bugres, MT, que

implantou o curso de Licenciatura Intercultural para professores de 35 povos indígenas. O fato relatado ressalta a urgência que se tinha em implantar cursos de licenciaturas em nível superior para formar professores indígenas já naquela época. O PNE 2001-2011, entre outros pontos, ainda instituiu o magistério indígena e determinou a criação de material didático específico para cada etnia.

De acordo com Quaresma (2012), os cursos de formação de professores objetivam capacitar, qualificar, formar em nível superior e profissional professores indígenas em atuação nas escolas indígenas, de modo que possam construir uma EEI diferenciada, que atenda os projetos dos grupos indígenas. “Essa formação dará ao professor indígena subsídio para atuar de forma crítica, consciente, segura e responsável nos diferentes contextos das escolas indígenas” (QUARESMA, 2012, p. 61).

Ainda em relação à formação do professor indígena, antecipo, dentro da ordem cronológica que me propus seguir para a exposição do tema, a publicação dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI), publicado pelo MEC, em 2002. O RFPI é fruto de discussões e sistematizações de ideias e práticas em torno dos profissionais que atuam no campo da EEI brasileira, gestado a partir do ano de 2000. Por se entender que a preparação do professor indígena é de suma importância para a educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural que os povos tradicionais almejam alcançar, os RFPI pretendiam sistematizar ideias e práticas executadas pelos diferentes projetos e programas de formação que foram desenvolvidos no Brasil, bem como apresentar orientações a serem examinadas pelos sistemas de ensino quando forem implantar programas específicos de formação de professores indígenas, para tanto, aborda temáticas como as características do currículo de formação do professor indígena e a produção de material didático, por exemplo (BRASIL, 2002).

No que compete aos currículos, conforme orientações do RFPI, de modo geral, os cursos de formação de professores indígenas - Licenciaturas Interculturais ou Cursos de Magistérios - devem ser desenvolvidos pautados na interculturalidade, a partir da qual os currículos para as escolas indígenas devem ser construídos com a participação de indígenas e não indígenas. Os não índios devem atuar como assessores dentro da área de sua formação acadêmica, eles “cumprem papel importante na elaboração curricular, atuando como formadores dos professores indígenas, influenciando o desenho e o desenvolvimento curricular dos cursos.” (BRASIL, 2002, p. 34).

Soma-se à proposta curricular, a formação do docente em questões relacionadas à língua indígena, como, por exemplo, o estabelecimento de alfabeto e de ortografia. Em outras

palavras, o currículo dos cursos de formação de professores indígenas em nível de Magistério ou de Licenciatura Intercultural deve fornecer base linguística ao docente indígena. Nobre (2020a) enfatiza que os Cursos de Magistério Indígena devem contemplar metodologias de construção de currículo, visto que essa é a principal tarefa do docente.

No que se refere à produção de materiais didáticos, a proposta curricular dos cursos de formação de professores indígenas deve contemplar, entre outros aspectos significativos para a constituição do docente, a formação do professor-pesquisador e do professor-autor, incentivando o docente a produzir o material didático a ser usado em sua própria aula. O RFPI afirma que tais materiais “são produzidos pelos próprios professores indígenas em situação de formação, nas etapas presenciais e não-presenciais” (BRASIL, 2002, p. 51), os quais recebem acompanhamento de assessores de diversas áreas. Assim, muitos professores já “são autores de uma extensa literatura didática e paradidática” (BRASIL, 2002, p. 51). Conforme o referencial, no processo de produção de um material didático indígena, muitas vezes o docente recebe a colaboração de alunos, de contadores de história, da liderança e de outros segmentos da comunidade. Nesse sentido, é possível afirmar que,

com relação aos direitos autorais sobre o material, estes deverão ser atribuídos à comunidade ou etnia cujos conhecimentos coletivos forem objetos da publicação [...]. Em havendo alguma produção estritamente individual, o direito autoral deve ser atribuído ao seu titular, no caso, o autor da obra específica. (BRASIL, 2002, p. 67).

O Referencial informa também que, nas formações de professores que reúnem docentes de várias etnias, ao se conduzir o processo de produção de material didático, há uma preocupação em, sempre que possível, priorizar a elaboração por grupos de indivíduos pertencentes a mesma etnia e compartilhadores da mesma língua, pois objetiva-se assegurar a especificidade da língua e da cultura e a reflexão profunda sobre questões importantes para dado grupo, como a questão da terra, por exemplo. Mas há também um cuidado em realizar etapas de elaboração coletiva, enfatizando aspectos interculturais (BRASIL, 2002).

O RFPI enfatiza que as produções de matérias didáticos são importantes não somente porque apoiam os currículos das escolas indígenas, mas também porque resultam da construção de conhecimento e pesquisa desses docentes. Assim sendo, esses professores configuram-se, hoje, no Brasil, como os principais criadores e incentivadores da língua indígena escrita, ao produzirem material de leitura e escrita em língua autóctone que circulam na escola - entre os envolvidos no processo educacional - e fora desse ambiente - entre os membros do grupo ou entre pessoas de outras sociedades - (BRASIL, 2002). Ao serem

observados nessa perspectiva, é possível afirmar que os materiais didáticos indígenas constituem-se também “veículos de divulgação da cultura, da arte e de outros aspectos da vida e do saber dos povos indígenas.” (BRASIL, 2002, p. 63-64).

Conforme o RFPI, além de funções pedagógicas, os docentes indígenas têm como atribuição a função de porta-voz em sua comunidade e em sua escola, o que os distingue dos demais professores que também podem atuar na EEI e evidencia ainda mais a necessidade de sua formação. São os professores e os gestores indígenas quem realizam, por exemplo, a interlocução entre a escola de sua aldeia e a Secretaria de Educação que a gerencia. Nas palavras do RFPI,

os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas têm uma função social distinta dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérprete entre culturas e sociedades distintas. (BRASIL, 2002, p. 20).

Assim sendo, os RFPI constituem-se como subsídio para a implantação de programas de formação de professores indígenas, a fim de capacitá-los para o exercício do magistério intercultural indígena nas escolas de suas comunidades.

Antes de retomar a exposição cronológica da temática EEI, respaldo-me em uma estudiosa da EEI a fim de evidenciar a importância do investimento na formação dos professores indígenas. Maher (2006) advoga em favor da formação do professor-pesquisador. A autora afirma que, no âmbito escolar, a criação dos suportes pedagógicos a serem utilizados em suas aulas, isto é, dos materiais didáticos específicos para sua etnia, está entre as competências do professor indígena. Assim, para Maher (2006), a pesquisa deve ocorrer em diversas áreas de atuação desse, mas, em especial, deve ser realizada dentro da própria cultura, inquerindo os saberes tradicionais indígenas para registrá-los em materiais didáticos.

Para se tornar um professor-elaborador de material didático, o professor indígena precisa também se tornar um professor-pesquisador, atuando em diferentes áreas de investigação, em especial em relação à cultura da etnia. Uma função está associada ao outra, a prática da pesquisa permite a esse docente usar o conhecimento adquirido em prol da comunidade, produzindo os recursos didáticos, por exemplo. Ambas as funções são conquistadas em sua formação para o Magistério Indígena, segundo Maher (2002). A autora argumenta ainda que, ao se tornar um pesquisador, além de realizar seu trabalho docente, o professor indígena se constitui um “guardião da herança cultural” de seu povo, sendo essa atividade uma de suas atribuições mais importantes (MAHER, 2006, p. 25).

A atividade em torno da pesquisa e da produção de material didático também concede ao professor indígena grande responsabilidade em relação à grafia da língua de seu povo. Esse docente deve também estar preparado para contribuir na definição do sistema de escrita a ser adotado para grafar a língua indígena que vai ser utilizada no material didático específico de sua etnia (MAHER, 2006).

De minha parte, acrescento que a necessidade de conhecimento da organização da língua indígena pelo professor indígena ultrapassa a definição de ortografia. O profissional da EEI deve também ter domínio do conteúdo de sua língua indígena, não somente porque precisa transmiti-lo aos alunos, sendo essa uma atribuição especificamente pedagógica do cotidiano, mas também porque precisa planejar, selecionar e nivelar os conteúdos linguísticos a comporem os materiais didáticos por eles produzidos. Concordo que a produção de material didático indígena é importante, mas não é suficiente para alcançar os objetivos didáticos traçados para a EEI. Além de produzir materiais didáticos, é preciso saber utilizá-los em sala de aula em prol dos fins pedagógicos. Assim sendo, além de fomentar formação do professor-elaborador de material didático e professor-pesquisador, deve-se pensar na formação das práticas pedagógicas do professor em sala de aula, bem como em sua formação em relação à construção do currículo da escola indígena onde leciona, posto que o currículo deve nortear o material a ser elaborado.

Grupioni (2003) destaca que a proposta do professor indígena se tornar pesquisador, além de docente e gestor escolar, apresenta-se como um grande desafio que envolve não somente investimento na formação individual, mas também participação ativa da comunidade em discussões, em práticas relacionadas à escola indígena de sua comunidade e em programas de formação e qualificação dos professores indígenas.

Retornando à cronologia proposta, antes da LDBEN (1996), do PNE (2001) e do RFPI (2002), outro documento orientador tinha sido publicado pelo MEC, em 1998. Trata-se do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), o qual veio compor o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O RCNEI assumiu papel muito significativo no cenário da EEI, haja vista que foi produzido a partir das necessidades e das reivindicações dos professores indígenas, isto é, de suas vivências e experiências em sala de aula. Uma das solicitações apresentadas no RCNEI refere-se ao estabelecimento da profissionalização do professor indígena, o qual foi presidido pelo PNE 2001-2011. No texto do RCNEI, lê-se:

É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas. (BRASIL, 1998, p. 42).

Como a nomenclatura sugere, o RCNEI consiste em um documento de função formativa, voltado para o público indigenista, isto é, professores indígenas e técnicos das Secretarias de Educação (Estaduais ou Municipais) que implementam e regularizam programas educativos junto às comunidades indígenas. Seu propósito é oferecer subsídios para que cada escola indígena possa construir sua proposta curricular, elaborando e implementando programas de educação escolar segundo interesses das comunidades indígenas. Os fundamentos gerais propostos para o ensino e aprendizagem neste registro estão voltados para o Ensino Fundamental e são pautados no desejo dos povos indígenas em ter uma escola comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Conforme Brasil (1998), como a escola deve estar a serviço das necessidades políticas da comunidade, o currículo deve contemplar as questões vivenciadas pelos povos indígenas. Assim sendo, o RCNEI sugere que esse promova a interculturalidade e a interdisciplinaridade, criando possibilidades para o diálogo entre culturas diversas e entre disciplinas das áreas do saber, a fim de oportunizar a autonomia e a autoria do aluno indígena. O conteúdo deve ser associado a um repertório presente na cultura do aluno, para que seja significativo e torne-se instrumento para o discente compreender a realidade, sobretudo aquela em que se fazem presentes os problemas contemporâneos enfrentados pelos povos indígenas: as diferenças étnicas, a luta pelos direitos, entre outras questões.

Nesse sentido, o espaço escolar sugerido pelo referencial ultrapassa os limites físicos da escola, passando a ser um influenciador da seleção curricular; os temas transversais são norteadores de conteúdos escolares; a metodologia de ensino que envolva pesquisa em coletividade – as comunidades educativas – demonstra-se mais coerente para o processo educacional; a prática de registro de aula por meio de diário de classe constitui não somente uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico, mas também uma forma de compreender a vivência escolar, subsidiando políticas socioeducacionais; a produção de material didático específico surge como fruto do trabalho do professor-pesquisador; e a avaliação de caráter formativo harmoniza-se com o contexto de luta pela autodeterminação dos povos indígenas, além de servir como estratégia didática para o professor analisar o desenvolvimento do grupo de aluno e do aluno individual, bem como servir como recurso

para promover a prática da autoavaliação por parte dos alunos. Essas são as orientações que o RCNEI apresenta às escolas indígenas como subsídios para a construção de seus currículos escolares (BRASIL, 1998).

O RCNEI enfatiza que suas orientações pedagógicas curriculares são sugestões, não devendo ser tomadas como proposta pronta. Dessa forma, não se dividiu, nem se delimitou os conteúdos sugeridos para abordagem das áreas de estudo em ciclos ou séries fixadas, possibilitando total autonomia para o professor e seus colaboradores refletirem sobre quando e com quem trabalhar as proposições (BRASIL, 1998).

Merece destaque ainda o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, seguindo o caminho legislativo da Constituição Federativa de 1988 e da LDBEN (1996), por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99, de 14 de setembro de 1999, e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, de 17 de novembro de 1999, estabelece as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. O Parecer nº 14/99 reconhece a peculiaridade da experiência pedagógica promovida pela escola indígena. Assim sendo, apresenta a fundamentação dessa educação, institui a proposição da categoria “escola indígena”, determina a esfera administrativa da oferta dessa modalidade educativa, estabelece sobre a formação do professor indígena, defini sobre o currículo e sua flexibilização, constitui a flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas, designa a estrutura e o funcionamento das referidas escolas, propõe ações que visam concretizar propostas de EEI (BRASIL, 1999a).

A Resolução nº 3/99 fixa diretrizes nacionais para a estrutura, organização e o funcionamento das escolas indígenas, no âmbito da Educação Básica, determinando o que compete a cada esfera: União, Estados e Municípios. Ao MEC compete coordenar as ações referentes à educação indígena, que, por sua vez, serão desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em conformidade com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. Dentre as diretrizes definidas incluem-se orientações curriculares para o ensino intercultural e bilíngue; os elementos básicos da organização da escola indígena, como a localização dessa em terras indígenas, a exclusividade de atendimento à comunidade, e o ensino ministrado na LM do povo; o uso de materiais didáticos específicos; a formação de professores indígenas; o modelo de organização e gestão da escola; a construção do projeto político próprio, dentre outros (BRASIL, 1999b).

O ano de 1999 também data a realização do primeiro Censo Escolar Indígena realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC, o qual foi publicado em 2001. O resultado desse

Censo foi o primeiro olhar estatístico para a EEI no Brasil, permitindo conhecer as características gerais das escolas, dos professores e dos alunos indígenas. Os dados coletados apontam os seguintes números em terras indígenas: 1.392 escolas, 3.998 professores (3.059 índios e 939 não índios) e 93.037 alunos, conforme o INEP (1999 apud D'ANGELIS et al., 2005). No ano anterior a realização desse estudo, o RCNEI informava a existência de 2.859 professores atuando em escolas indígenas, dentre os quais 2.041 (71%) indígenas e 816 (29%) não indígenas (BRASIL, 1998). Observa-se o acréscimo de 200 novos professores indígenas em atuação no período de 1998 a 1999. Embora esse dado não deva nos impressionar, visto que faltava aos professores qualificação. Segundo Grupione (2003 apud D'ANGELIS et al., 2005), as referências de 1999 informam que mais de 50% dos docentes indígenas tinham formação apenas em Ensino Fundamental; 43% em Ensino Médio, sendo 17,6% desses formados em Magistério Indígena; e apenas 1,5% em Ensino Superior.

Conforme Grupioni (ISA, 2018c), a partir do resultado do Censo Escolar Indígena, o INEP/MEC incluiu perguntas no Censo Escolar³³ que ocorre anualmente nas escolas públicas ou privadas brasileiras. Pergunta-se se a escola é indígena e, caso a resposta seja positiva, acrescenta-se três outros questionamentos específicos à educação indígena, a saber: a língua em que o ensino é ministrado, se o material didático utilizado na escola é específico ao grupo étnico e se a escola está localizada em terra indígena. Dessa forma, ainda que hipoteticamente, têm-se informações sobre as escolas indígenas anualmente.

O mais recente Censo Escolar da Educação Básica data de 2018, publicado no ano de 2019, quase vinte anos depois do primeiro. Seus dados apontam crescimentos impressionantes. No referido ano, existiam 3.345 escolas indígenas no Brasil, dentre as quais 1.539 de caráter estadual; 1.806 de caráter municipal, presentes em 203 cidades; 3.288 funcionando em área rural; 57 funcionando em área urbana; 1.027 dessas instituições ainda não eram regularizadas por seu sistema de ensino; 1.029 não funcionavam em prédio escolar; 3.077 não possuíam biblioteca; 3.083 não usufruíam de serviço banda larga; 1.546 não utilizavam material didático específico para a etnia atendida; 2.417 não informaram a língua indígena que era utilizada, apesar de terem todas elas informado usar uma língua indígena.

³³ O Censo Escolar, além de ser o principal instrumento utilizado para coletar informações da Educação Básica, é a mais importante pesquisa estatística realizada na educação nacional. Sua responsabilidade está a cargo do INEP que, por sua vez, atua em regime de colaboração com as Secretarias do Estado e do Município, visto que são essas as responsáveis pela Educação Básica no Brasil. Contam, ainda, com a ajuda das Escolas que auxiliam alimentando as informações via sistema de coleta do Educacenso. Essa ferramenta possibilita aos atores educacionais compreender a situação educacional do país, em geral, acompanhando, assim, a realidade das políticas públicas educacionais. Portaria do MEC nº 264/07, de 26 de março de 2007, instituiu a última quarta-feira do mês de maio, de cada ano, como o Dia do Censo Escolar, fixando essa como sendo a data referência para as escolas informarem os dados educacionais ao Censo Escolar. (INEP, 2015).

Nessas escolas, 22.590 professores indígenas atendiam os 255.888 alunos indígenas matriculados, segundo Correio (2019).

Ao compararmos com os dados de 1999 e 2018 é possível observar que houve um salto significativo no quantitativo de escolas, de professores e de alunos. Contudo, a realidade vivida nas escolas certamente ainda está aquém da almejada, basta atentar para os números referentes às escolas que não funcionam em prédio adequado, que não contam com biblioteca, que não utilizam dos serviços de internet e, principalmente, que não dispõem de material didático específico e que não informaram a língua indígena utilizada. São dados que mostram que muito mais que formalizar discurso, é preciso agir em favor dessa modalidade educativa. Entretanto, aqueles que estão incumbidos de agir em favor da EEI, a saber Estados e Municípios, na maioria das vezes, não dispõem de política educacional para efetivar as ações deliberadas nas Leis em relação à EEI. O despreparo das Secretarias é explicitado pelas constantes lutas indígenas pela melhoria da educação que o não índio impôs a essas sociedades no contato. A realização de atos públicos questionando políticas educativas satisfatórias para essas comunidades é um exemplo dessa batalha.

No final da primeira década do novo século, destaco o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que definiu um novo formato de ordenamento político e administrativo de planejamento e gestão das ações voltadas para a EEI, organizado em Territórios Etnoeducacionais (TE), compreendidos, por exemplo, como

áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas educacionais específicas nas áreas de saúde, educação (BANIWA, 2010, p. 2).

A definição de um TE partia das demandas dos povos indígenas, as quais poderiam ser pactuadas considerando, entre outros, as relações territoriais e as questões identitárias da etnia. Assim, consensualmente, um TE poderia ser constituído por vários povos indígenas, até em 2015, por exemplo, havia vinte e cinco TE's pactuados. A noção de etnoterritório demarcando políticas públicas voltadas para povos indígenas, segundo Baniwa (2010), constituía uma inovação conceitual, visto a capacidade dessa ideia em interferir na forma de pensar dos envolvidos na EEI. Conforme o autor, estão entre as competências dos gestores:

Elaboração dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais, com qualidade, precisão, coerência e factibilidade de acordo com as realidades, demandas e interesses locais. Os planos precisam dar conta de todas as demandas e necessidades administrativas, físicas (infraestrutura e outros recursos) e pedagógicas. Definição

de recursos financeiros específicos para garantir a viabilidade e efetividade dos planos de ação de cada um dos territórios; e permanente diagnóstico, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos planos de ação e da qualidade dos serviços de atendimento nas escolas indígenas (BANIWA, 2010, p. 2-3).

Seguindo a cronologia a qual me dispus apresentar neste item da Tese, cito o ano de 2012, quando ainda pautado nos direitos assegurados pelas legislações nacionais mencionadas, bem como determinações de legislações internacionais, Diretrizes, Pareceres, Decretos e outros documentos que tratam das modalidades que compreendem a Educação Básica brasileira, o CNE publicou a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, pautando-se nos princípios que fundamentam a EEI, a saber: a igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (BRASIL, 2012). Sobre este documento, destaco os Artigos 14º, 15º e 16º, do Título IV – Do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Indígenas, em que se recomenda sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas e sobre a elaboração de um currículo para as referidas escolas.

O Artigo 14º trata especificamente do PPP das escolas indígenas. Esse projeto caracteriza-se pela expressão da autonomia e da identidade escolar, sendo um referencial na busca por uma educação diferenciada. O PPP da escola indígena deve ser construído de modo autônomo e coletivo por professores indígenas, estudantes, comunidade educativa, lideranças indígenas, assessorados pelas instituições formadoras do sistema de ensino, pelas organizações indígenas e por órgãos indigenistas, a fim de ser aprovado pela comunidade e reconhecido pelo sistema de ensino. Tal projeto deve considerar em sua composição as diretrizes curriculares nacional e local, de modo que, alicerçado nos princípios da interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade, proporcione o diálogo entre os saberes indígenas e os demais saberes produzidos por outras sociedades. O PPP deve contemplar o desenvolvimento de estratégias que viabilizem o bem viver das sociedades indígenas.

O Artigo 15º, da Seção I – Dos currículos da educação escolar indígena, determina que considere, dentre outros pontos, a organização do tempo-espço da escola e das atividades pedagógicas. Ainda segundo a Resolução nº 5, o currículo da educação básica na EEI deve ser construído tendo como base os valores e interesses etnopolíticos da comunidade indígena em relação aos seus projetos sociais e escolares traçados e definidos pela comunidade no PPP da escola, sendo flexível e adaptado aos contextos socioculturais envolvidos no projeto de EEI. A Resolução orienta também que os conteúdos das disciplinas escolares podem ser abordados

em uma perspectiva interdisciplinar, tal como também sugere o RCNEI. Para tanto, o currículo pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais; e pode ser sustentado em materiais didáticos específicos, elaborados por professores indígenas e seus estudantes, e produzidos seja na língua oficial do país, seja nas línguas indígenas ou, ainda, em formato bilíngue.

Dentre os pontos mais relevantes de sua organização, o currículo deve observar ainda as especificidades das EEI quanto aos aspectos comunitários, bilíngues/multilíngues, interculturalidade e diferenciação; à flexibilização na organização dos tempos e dos espaços curriculares no que compete à base nacional comum e a parte diversificada, de modo que os saberes e os procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas sejam garantidos; ao calendário de duzentos dias letivos executados em duração mínima de oitocentas horas, conforme a flexibilidade existente em relação à organização do calendário escolar indígena; e à adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às peculiaridades de cada sujeito, respeitando os modos próprios de transmissão do saber indígena.

O Artigo 16º da referida Resolução apresenta uma observação aos sistemas de ensino e às suas instituições formadoras no que se refere à criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a efetiva participação da comunidade, de modo que não somente se promova a gestão comunitária, democrática e diferenciada da EEI, mas também a formação dos gestores e professores indígenas.

Quanto ao aspecto curricular da EEI, após analisar o RCNEI e a Resolução nº 5/2012 e realizar pesquisa de campo na escola da Aldeia *Parkatêjê*, convenci-me ainda mais de que de fato o currículo da escola indígena é assunto para os profissionais da unidade de ensino em parceria com a comunidade indígena, ou seja, professores, diretores, lideranças, pais de alunos e próprios alunos. Ninguém melhor que eles conhece a realidade vivenciada diariamente na escola para adaptar o currículo ao público-alvo do processo educacional, ou sabe o que se almeja para a EEI e em que sentido a escola pode colaborar para com os projetos da comunidade de revitalização da língua, ou, ainda, compreende quais outros saberes da cultura envolvente desejam tornar conhecidos em sua sociedade.

Nós que estamos fora da realidade das comunidades indígenas temos apenas menção da dimensão do cotidiano de sua escola, somente os agentes educacionais indígenas conhecem a complexidade do processo educativo das unidades escolares onde lecionam, o que evidencia ainda mais o professor como um ser significativo no cenário da EEI. Pautada na abordagem que vem se chamando de pedagogia indígena, proposta pelo RCNEI (BRASIL, 1998), também defendo a ideia de que cada escola indígena, com a participação ativa do professor

indígena, tem que elaborar seu próprio currículo, não esperando uma proposta pronta das Secretarias as quais estão vinculadas, haja vista que conhece seu público e as implicações de ter uma escola dentro de sua terra indígena. As Secretarias que regem a unidade escolar devem fornecer os subsídios técnicos para que essa discussão aconteça, mas a voz é totalmente da comunidade escolar. Sem vivência, sem experimentar a realidade da escola indígena, as contribuições serão tão somente propositivas. Nenhum técnico pedagógico das Secretarias ou Pesquisador da área da Educação ou da Linguística, por mais qualificado que seja em sua formação, estará apto para definir isoladamente algo relacionado à EEI.

No contexto atual da educação brasileira, a discussão do currículo das escolas está aflorada, devido aos debates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, homologado em 2017, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem desenvolver durante a educação básica (BRASIL, 2017). A BNCC, enquanto instrumento que direciona a organização do currículo, visando a qualidade da educação básica, não se apresenta como reguladora do currículo das escolas indígenas, essas dispõem do RCNEI que, por sua vez, propõe sugestões pedagógicas curriculares, visto que os currículos das unidades escolares indígenas, conforme referendado, devem ser de autoria de cada comunidade escolar, juntamente com a liderança indígena.

Mais de 500 anos após a implantação da educação em escolas para povos indígenas no Brasil, percebo que esse tema ainda não é prioridade para as Secretarias de Educação Estaduais e/ou Municipais. Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconhece aos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias, que finalizariam os séculos de política integracionista e assimiladora imposta aos indígenas desde a colonização, e estabelece como deve ser a educação em contexto indígena, a EEI não se diferenciou daquela praticada em contexto nacional. Nas palavras de D'Angelis (2016, p. 196), “saudada como grande conquista, a formulação do Art. 210 da Constituição é um tímido avanço”, visto que o caráter pluriétnico e a condição de multilíngue da sociedade brasileira não foram reconhecidos, tampouco se garantiu, às etnias originárias do país, o direito a definir a língua a ser utilizada em sua educação escolar. Consoante o autor, “a Constituição é taxativa quanto à obrigatoriedade do Português, mas diz assegurar às comunidades indígenas *também* a utilização de suas línguas maternas” (D'ANGELIS, 2016, p. 196 – grifo do original).

Assim, muito ainda precisa ser feito para que a EEI seja satisfatória para as comunidades tradicionais. A EEI não passou por mudanças significativas a ponto de evidenciar atributos próprios para a atualidade, de modo a lhe proporcionar o afastamento das

características que fundamentam a educação da sociedade envolvente. Ainda se verifica nas escolas indígenas um contexto de funcionamento muito característico das escolas não indígenas. As escolas em comunidades indígenas no Pará, por exemplo, funcionam com calendário unificado das Secretarias; com a mesma formatação da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio; seguindo o mesmo modelo de seriação escolar e sistema avaliativo, por exemplo, comprovando o que afirmou D’Angelis (2019)³⁴, ao socializar que a escola indígena ainda é um aparelho do Estado. O autor comparou a presença da escola dentro das aldeias indígenas a uma embaixada dentro de um país, visto que está no espaço indígena, mas a comunidade não manda na mesma.

D’Angelis (2019) defendeu a importância de se construir iniciativas de educação popular desatrelada do Estado, pois para ele a escola jamais será totalmente indígena enquanto atada às Secretarias. Essa escola promoveria ações educacionais desvinculadas da seriação escolar e da meritocracia do sistema avaliativo. Nela, os “velhos” seriam parceiros para a interlocução com os jovens; os conhecimentos ancestrais assumiriam o lugar da “curricularização” de perspectiva colonialista que a escola trabalha; e o valor das práticas tradicionais seria recuperado sob a ótica da autonomia, preservação, não desperdício e não acumulação de riquezas, possibilitando aos povos indígenas recriarem suas identidades, orgulhosos de sua ancestralidade.

Enquanto a EEI não assume essa proposta, as escolas em terras indígenas seguem dependentes das políticas educacionais dos Estados e Municípios, apresentando as velhas demandas de longas datas: contratação de professores indígenas, realização de concursos públicos para cargo de professor indígena, currículo escolar específico, merenda escolar, construção de prédios escolares, metodologias adequadas ao contexto das sociedades, produção de material didático específico, calendário adequado à cultura dos povos, dentre outros.

Mesmo funcionando da forma aqui exposta, hoje as escolas continuam sendo desejadas em terras indígenas. Os professores e lideranças estão procurando meios de tornar o ensino escolar verdadeiramente útil para a comunidade, segundo D’Angelis (2007). Assim, veem nessa instituição uma oportunidade de fortalecer suas línguas-culturas, reivindicando ensino bilíngue e produção de material didático, bem como fortalecer a identidade étnica dos seus membros mais jovens. A presença da escola na comunidade implica, dentre outras

³⁴ Em conferência realizada no II Seminário do Grupo de Estudos de Línguas Culturas Indígenas da Amazônia (II GELCIA) e II Simpósio de Pesquisas em Línguas Indígenas - Norte (II SIPLI – NORTE), intitulada “Educação Escolar Indígena: é preciso ir além”, ocorrida no dia 20 de novembro de 2019, no Auditório Espaço Ruy Paranatinga Barata, no PPGL/UFPA.

coisas, a existência de uma ortografia própria para a língua indígena, visto que a instituição introduz programa de alfabetização na língua indígena, a fim de promover o ensino bilíngue.

Além da definição de uma ortografia própria para a língua tradicional, a escrita demanda, conseqüentemente, também a produção de material didático para o ensino dessa língua, afirma o autor. D'Angelis (2007) concorda que, em alguns casos, dependendo da situação sociolinguística da língua, a escrita em língua indígena pode sim ser importante fator de revitalização das mesmas. Apesar disso, o estudioso atenta para o fato de não haver muita motivação para se produzir livros em língua indígena que atenda as disciplinas curriculares, a saber: História, Ciências, Geografia, Matemática, por exemplo. Salvo exceção, não se produzem senão livros de leitura que auxiliem as aulas de língua indígena.

As comunidades indígenas também veem na escola, na EEI e na escrita uma oportunidade de se prepararem para reivindicar seus direitos perante a sociedade envolvente, por isso motivam-se a aprender a língua portuguesa em sua modalidade oral e escrita. Grupione (2006) afirma que, de impositora, a escola passou a ser tomada e reivindicada, junto aos povos tradicionais, como uma possibilidade de construírem novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem diante dos representantes da sociedade não indígena. Assim, algo que surgiu em meio a esses povos como forma de dominação, serve hoje como meio de afirmação.

De fato, acredito que a escola e a escrita em meio a essas sociedades possibilitem os propósitos citados, desde que sejam referendadas por políticas linguísticas comprometidas em promover a valorização da língua e a EEI esteja desvinculada do modelo de escola da sociedade envolvente, a fim de possibilitar a aplicação de metodologias de ensino específicas a esses povos, respeitando suas tradições orais para viabilizar o ensino e a prática da cultura escrita. É preciso que a educação escolar seja indígena e não para indígena, isto é, seja pensada, planejada e executada por indígenas, visando a formação de indígenas.

Finalizo este item citando Grupioni (2006), para quem a educação escolar em terras indígenas constitui, atualmente, um desses espaços em que tantos as concepções quanto as práticas sobre o lugar dos povos tradicionais na sociedade brasileira são defrontadas, onde também se defrontam leis inovadoras e as práticas arcaicas, onde as sociedades indígenas têm buscado o exercício de uma nova cidadania. Nas palavras do autor,

Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente 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. (GRUPIONE, 2006, p. 43).

As escolas indígenas podem ser um componente ativo na luta para salvaguardar e fortalecer línguas indígenas, mas, para que isso seja possível, faz-se necessário investimento em políticas linguísticas que assegurem a funcionalidade das línguas tradicionais no processo de ensino-aprendizagem escolar. De acordo com Nobre (2020b), os documentos oficiais que normatizam a educação brasileira, dedicando espaço para discutir sobre línguas indígenas, delimitam-se ao plano da educação escolar, denotando que, atrás da implantação de uma suposta política de educação bilíngue, se esconde a ausência de políticas linguísticas reais.

Dada a importância de se discutir sobre políticas linguísticas, seguimos tratando sobre o assunto no subitem 3.1.1, expondo as metas de planejamentos linguísticos como ações necessárias para realizar uma política linguística coerente a ser aplicada em prol de um modelo de ensino eficiente para a EEI. A abordagem se faz necessária, haja vista que a EEI e o ensino formal das línguas indígenas constituem um componente notório nas políticas públicas e educacionais e, conseqüentemente, das políticas linguísticas brasileiras.

3.1.1 Política linguística – uma proposta para povos indígenas

Traçar metas e criar políticas linguísticas em um país com dimensões continentais, como o Brasil, certamente não é tarefa fácil. Conforme Cunha (2008), as línguas nunca foram questão a ser resolvida para a sociedade brasileira, porque nunca foram vistas como um problema, mesmo diante de tanta variedade linguística. Fundamentou-se nesse país uma política linguística que faz a sociedade aceitar como fato natural o português ser a língua do Brasil, afirma Oliveira (2000), criando uma falsa ideia de monolinguismo ou língua única.

O quadro linguístico brasileiro já foi de um país plurilíngue e, atualmente, é multilíngue³⁵ (OLIVEIRA, 2000); o que demanda ações que promovam a valorização dessa diversidade, abraçando a dimensão do país. Conforme Oliveira (2000), hoje são faladas cerca de 200 línguas em terras brasileiras, dentre as quais, aproximadamente 170 são línguas

³⁵ O conceito de multilinguismo advém da diversidade interna da própria língua portuguesa, obscurecida pelo preconceito de que essa língua não possui dialetos, segundo Oliveira (2000). Sobre os conceitos de plurilinguismo e multilinguismo, ressalto que a maioria dos pesquisadores que trabalha nas dimensões europeias estabelece distinção entre os termos, frequentemente empregados indistintamente. Aquele é usado para designar forma de pluralidade linguística individual, em que o falante é competente em várias situações sociais. Este é usado para designar a copresença de várias línguas em um mesmo ambiente. Conforme Cortier (2009), o plurilinguismo é entendido como a capacidade individual, enquanto o multilinguismo é visto como a justaposição de línguas no espaço social e humano.

autóctones, isto é, indígenas, e as demais são línguas alóctones, ou seja, faladas nas comunidades de descendentes de imigrantes.

O cenário da diversidade nessa terra já foi ainda maior, sobretudo no que consiste às variedades de línguas indígenas aqui presentes à época da colonização. Rodrigues (1993) estima que se falasse 1.078 línguas *in loco* e que apenas 15% delas sobreviveram até o ano de 2000, dentre essas há línguas com pouca chance de sobrevivência face à língua majoritária. A Língua *Parkatêjê*, idioma estudado nesta Tese, soma-se a esse percentual.

Dessa forma, impor o português como sendo a única língua legítima ao longo desses anos, caracterizou a história linguística do Brasil como uma sucessão de políticas linguísticas homogeneizadoras, conforme exposto no item 3.1, vitimando não somente indígenas e imigrantes, mas também toda uma nação que poderia dispor de políticas plurilíngues, tal como seu colonizador lá na Europa. Nesse sentido, as discussões sobre política linguísticas são necessárias, sobretudo as que envolvem línguas ditas minoritárias³⁶, como as línguas indígenas.

O conceito de política linguística que subsidia esta discussão pauta-se em Cuq (2003, p. 196 – tradução nossa), para quem a “política linguística é o conjunto de escolhas de um Estado referente à língua e à cultura”³⁷, a qual se desenvolve a partir da definição de objetivos gerais, tais como: *status*; emprego e funcionamento das línguas; envolvimento na educação, em formação, em informação e em comunicação; dentre outros. Para o autor, “a política linguística não deve ser fundamentalmente separada da política propriamente dita, sobre a qual poderia se apoiar uma verdadeira politologia linguística”³⁸ (CUQ, 2003, p. 196 – tradução nossa).

Oliveira (2016) corrobora o pensamento, afirmando que as políticas linguísticas constituem uma faceta da área de políticas públicas de uma nação, as quais são concebidas e executadas por instituições (Estado, igreja, empresa, ONG’s e associações, por exemplo) que

³⁶ De acordo com Rajagopalan (2013, p. 94), língua minoritária consiste na “modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante.” O critério central para o conceito de língua minoritária deriva muito mais do “*status* político” que a língua tem na sociedade, que do “*status* social” ou da “representatividade numérica” de seus falantes. Essa designação surge, segundo o autor, como forma de contrapor o que é majoritário, sugerindo um dualismo, de um lado, a língua dita “geral” e “comum”, de outro, tudo que é visto como exceção, existindo ao lado ou à margem. Conforme o autor, em contexto brasileiro, o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL), do IPHAN, categorizou as línguas minoritárias, subdividindo-as nos seguintes grupos de línguas: línguas indígenas; variedades dialetais da língua portuguesa; línguas de imigração; línguas de comunidades afro-brasileiras; línguas brasileiras de sinais; e línguas crioulas, a fim de adequar políticas linguísticas conforme as características de cada tipo de língua.

³⁷ No original: “La politique linguistique est l’ensemble des choix d’un État en matière de langue et de culture.”

³⁸ No original: “La politique linguistique n’est pas à distinguer fondamentalement de la politique proprement dite, sur laquelle pourrait s’appuyer une véritable politologie linguistique.”

têm influência na sociedade, sendo, portanto, um fazer permanente do homem, adaptado a sua época e sociedade. Dessa forma, elas não se completam, isto é, não se esgotam, estão em constante transformação, visto que atendem aos interesses do momento. Segundo o autor, construir políticas linguísticas, intervindo sobre as línguas, é participar do futuro das sociedades, atuando para um mundo linguisticamente mais justo, mais plural, mais democrático e mais aberto a todos os saberes humanos veiculados por meio de dada língua. Ao planejar tais políticas, deve-se considerar a necessidade de se construir instrumentos de planificação e de planejamento linguístico, a fim de combater a assimetria de poder que favorece uma língua em detrimento de outra.

Segundo Rajagopalan (2013), a política linguística trabalha com valores e não com fatos. Assim sendo, seu propósito consiste em alterar, por meio de intervenção, um estado de coisa observado e/ou percebido por seu agente e sobre o qual ele está em desacordo, visando alterar os rumos de dada situação linguística. Por isso o autor assevera ser essa uma atividade prescritiva, assim como qualquer outra atividade de cunho político. De acordo com Rajagopalan (2013, p. 34), “a política linguística consiste de uma vasta gama de atos e gestos específicos, quase todos de cunho políticos. A política linguística é, em outras palavras, um ramo de política e, enquanto tal, comparável a outras áreas de atuação política [...].”

Baseando-se em Cooper (1989), Cunha (2008, p. 145) afirma que o termo política linguística engloba uma variedade de significados, “pode ser usado de forma genérica, tanto para metas quanto para ações sobre o uso das línguas.” Conforme Cunha (2008), no Brasil, referente às línguas indígenas, o termo política linguística abrange o ensino bilíngue, o financiamento de pesquisa de documentação linguística, a revitalização e a publicação de material didático específico, e engloba decisões por parte não somente do governo, mas também de pesquisadores, educadores, ONG’s e lideranças indígenas.

Ruiz (1984) apresenta três grandes perspectivas dentre as quais funcionam as políticas linguísticas: a língua como problema, a língua como direito e a língua como recurso. Ao mapear o cenário brasileiro, Oliveira (2016) observou que as políticas linguísticas desse país transcorrem dentro de cada uma das três chaves, sendo a chave da língua como direito aquela que orienta as ações em torno das línguas indígenas, assegurada pela Constituição de 1988, quando essa incluiu a temática indígena. É válido ressaltar que, segundo Monserrat (2001), em relação às línguas indígenas, antes desse documento, não havia, no Brasil, uma política linguística institucional clara.

Com base no direito adquirido por Lei, as línguas indígenas constituem objeto de preocupação de uma parcela pequena na sociedade que busca influenciar políticas linguísticas

no país tendo-as como foco. Essa parcela é composta por entidades governamentais e não governamentais que financiam projetos para preservação de línguas indígenas ameaçadas de extinção, partindo da perspectiva da documentação linguística ou do ensino da língua em modalidade escolar, por exemplo. Embora, dentro da sociedade, organizações, entidades e segmentos específicos também possam traçar e defender política linguística, “só o Estado tem o Poder para implementá-la, colocá-la em prática, através de uma planejamento linguístico.” (MONSERRAT, 2001, p. 129).

Segundo Monserrat (2001), em meio ao discurso dos órgãos oficiais (aqui contidos tanto os da esfera federal quanto estaduais e municipais) e das entidades e organizações indígenas e não indígenas, postula-se que a discussão em torno das línguas indígenas está circunscrita no âmbito da educação escolar. Assim sendo, a EEI, em seu caráter bilíngue, vem se afirmado no cenário das políticas linguísticas voltadas para os povos indígenas brasileiros como uma estratégia para preservar línguas ameaçadas. Os próprios povos tradicionais têm visto a escola como uma alternativa para fortalecer suas línguas-culturas e as Secretarias, responsáveis por executarem a EEI, estariam promovendo políticas linguísticas voltadas para tais línguas por meio da instituição escolar. A EEI bilíngue, conforme a autora, surge como aparente prova “‘pública’ do interesse e do compromisso do Estado em relação ao reconhecimento dos direitos das línguas indígenas” (MONSERRAT, 2001, p. 137).

As políticas promovidas pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC's) e das Secretarias Municipais de Educação (SEMED's) seriam, portanto, frutos das ações e metas do planejamento linguístico das unidades federativas que, por sua vez, estariam seguindo a lógica do governo federal. É nesse sentido que Spolsky (2016, p. 43) afirma que as políticas linguísticas escolares são raramente determinadas por considerações educacionais ou linguísticas, “comumente, as escolas refletem a posição ideológica daqueles que as controlam. Normalmente, suas políticas serão conduzidas pelo menos em parte pelas políticas do governo nacional.”

Conforme Monserrat (2001, p. 137), o problema é que a ação dos órgãos oficiais do país voltadas para a EEI “na verdade [...] encobre a ausência de uma política real. Assim, o Estado brasileiro não tem realmente uma política linguística específica para as sociedades indígenas.” Há, em nível discursivo, uma política de EEI caracterizada com os atributos bilíngue, intercultural, específica e diferenciada, segundo a autora. Mas, em busca de possibilidades de êxitos, consoante a autora, tais políticas exigem planejamento e implementação de efetivas ações que ainda não foram alcançadas, a fim de que a EEI se consolide enquanto política linguística favorável às línguas indígenas nesse país.

Ao longo da história linguística do Brasil, alguns modelos de políticas linguísticas já foram adotados, a saber, o que promove o “assimilacionismo e submersão”, o primeiro adotado no Brasil para alcançar línguas indígenas, e o “assimilacionismo e transição”, seu sucessor em meio a esses povos. Maher (2007) acredita que um terceiro modelo possa ser mais produtivo, aquele em que o bilinguismo das minorias possa ser visto com certo grau de prestígio, tal como o exercido, por exemplo, por uma língua com função de L2 na sociedade, denominado pela autora como “Modelo de Enriquecimento Linguístico”. Nesse modelo, o objetivo educacional consiste em garantir a manutenção e desenvolvimento da língua minoritária na escola, bem como em insistir para que essa língua seja usada para instrução ao longo de todo o processo educativo na instituição.

Ao menos em termos discursivo, esse estaria sendo o propósito das ações de políticas linguísticas propostas pelo RCNEI (1998). Entretanto, de acordo com Monserrat (2001), o próprio Referencial, documento mais avançado no que compete ao enfrentamento da questão linguística, desliza no enfoque dado às línguas indígenas no que se refere ao uso dessas como estratégia na luta pela autonomia, ao colocá-las em paralelo com a Língua Portuguesa dentro do currículo escolar, enfraquecendo seu papel.

Conforme a autora, a escola é um lugar limitado no papel do fortalecimento dessas línguas. Entretanto, se nesse ambiente a língua indígena não estiver em primeiro plano, seja como língua de alfabetização e/ou de instrução, seja como objeto de estudo e de intervenção consciente, com concretas ações que desenvolvam e ampliem o domínio da oralidade e da escrita, ela perderá cada vez mais espaço. Na escola, por meio da EEI, a língua indígena deve possibilitar ao aluno a criação de habilidades em todos os conteúdos curriculares. É preciso, portanto, estabelecer políticas linguísticas para “equipar” a língua indígena, de modo que essa cumpra o papel social de língua escolar, do contrário seu espaço será cada vez mais insignificante, afirma Monserrat (2001).

Dessa forma, compreendo que a escola emerge como um possível lugar para efetivar ações em torno das línguas indígenas, sobretudo em relação à modalidade escrita, mas as línguas não podem se limitar ao ambiente escolar, é preciso extrapolar esse espaço e isso só será possível quando essas tiverem funções sociais além das escolares. Conforme afirma Hamel (1988), a escola é coadjuvante nos processos de preservação e revitalização das línguas indígenas.

A meu ver, entre os impasses existentes para que as ações referentes à EEI sejam implementadas, tornando-se reais e praticáveis, aponto a falta de metodologias pedagógicas adequadas ao público-alvo e a instrumentalização do professor indígena para executar tais

metodologias, criando, assim, uma pedagogia indígena para sua etnia, a fim de transmitir as ciências nativas. Tal pedagogia será colocada em prática por meio da língua tradicional do povo, sendo essa uma forma de garantir a manutenção e o desenvolvimento da língua, a princípio, na escola e, posteriormente, fora desse local. Deve-se mencionar, ainda, a falta de material didático que carregue como conteúdo o saber indígena a ser compartilhado por meio das metodologias próprias aos povos aborígenes.

Ações como essas devem, portanto, ser fomentadas pelas políticas linguísticas dos Estados para povos indígenas. Esse deve não somente planejar, mas viabilizar medidas concretas para que os planejamentos sejam executados, investindo na carreira e na formação do profissional da EEI. O professor indígena é o grande protagonista da EEI, ele é o responsável em promover a transformação da escola por meio de sua atuação diária em sala de aula. Assim sendo, torna-se necessário investir em plano de carreira para o magistério indígena, garantindo não somente os meios didáticos e pedagógicos dos povos, mas também os meios financeiros e profissionais, incentivando os professores indígenas a cumprirem sua docência. A carreira de magistério, segundo MEC/SEF (1993), é pressuposta pelo caráter intercultural, uma das especificidades da EEI.

Fomentar os cursos de Licenciatura Intercultural Indígenas, bem como outras formações para docentes indígenas, significa oportunizar a construção de saberes metodológicos. Logo, constituem políticas linguísticas pensar em uma grade curricular para tais cursos que oriente o professor indígena a observar sua realidade escolar, a fim de criar metodologias eficientes para sua pedagogia indígena. Cada escola indígena é única, assim como cada sala de aula proporciona uma experiência individual. Portanto, o professor precisa ser despertado para ter um olhar singular a cada relação escolar, isto é, deve compreender a necessidade de olhar para cada turma de forma peculiar e agir pedagogicamente em função disso.

Potencializar o uso das pedagogias indígenas significa favorecer o ensino dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas na escola. As pedagogias indígenas devem ter suas particularidades, um aspecto tão almejado pelas comunidades indígenas, e esse consistirá no modo próprio como os conhecimentos tradicionais e culturais de cada povo se transformarão em objeto curricular de suas escolas a ser ensinado por meio de sua língua indígena, em material didático específico para o povo, conforme a necessidade daquilo que se quer evidenciar para os alunos, garantindo que a língua seja usada para formação escolar. O ensino da cultura indígena será mais eficaz quando ensinado por meio da “linguagem” do povo.

É verdade também que as pedagogias indígenas terão suas semelhanças. Ao afirmar isso, não tenho a intenção de diminuir a importância da diversidade cultural dos povos tradicionais brasileiros, propondo uma única metodologia para atender a todos os povos aborígenes do país, mas de ressaltar que essa pedagogia deve respeitar o modo como esses grupos transmitem sua cultura: fazendo uso da oralidade e valorizando sua ancestralidade e cosmovisão, pois acredito que dessa forma a língua poderá atingir o *status* necessário dentro da comunidade. Assim, em termos de política linguística, o ensino da língua indígena na escola, por meio de material didático específico a cada etnia, constitui um componente importante e deve ser planejado para ser realizado de forma bilíngue. Mas, para que a escola funcione conforme essa prática, precisa traçar metas de política linguística.

Cunha (2008), baseando-se em Robert Cooper (1989), apresenta três metas de planejamento linguístico que podem ser executadas para as línguas indígenas. A primeira consiste em uma atividade normativa de planejar o *corpus* descritivo da língua, por meio de codificação e definição da ortografia para elaboração de gramática, dicionários, manuais literários, sistematização do léxico e padrões de escrita, por exemplo, a fim de orientar escritores e falantes de dada comunidade de fala.

A segunda, por sua vez, consiste em planejar, pautadas em leis e decretos, o *status* que a língua assume em relação a outras, isso implica em aumentar o uso de uma língua. Conforme Cunha (2008), no Brasil, esse planejamento é fomentado por meio do ensino bilíngue proposto pela LDBEN (1996), a ser ofertado pelas Secretarias de Educação. Monserrat (2001, p. 138) já destacava a necessidade de intervenção no *corpus* e no *status* das línguas indígenas para que as ações planejadas e implementadas em favor dessas pudessem ser exitosas. “No caso das línguas minoritárias indígenas, elevar o seu status significa, entre outras coisas, criar condições para introduzi-las de fato na escola, e implementar medidas necessárias para sua efetiva defesa, manutenção, desenvolvimento, revitalização”, afirma a autora.

E a terceira meta de planejamento linguístico configura-se pela soma do olhar lançado sobre o *corpus* e o *status*: planejar a aquisição da língua, cuja ênfase está centrada no aumento do quantitativo de usuários da língua, isto é, pessoas que irão escrever, ler, falar e ouvir em dado idioma. É nesse terceiro foco, segundo Cunha (2008), que estão enquadrados os casos de revitalização de línguas ameaçadas de extinção. Sobre a revitalização, Nobre (2020b) afirma que, em relação aos investimentos financeiros públicos, devem-se dar prioridade às ações práticas de revitalização frente às ações de documentação e registro das línguas.

Além das práticas de planejamento de *corpus*, de planejamento de *status* e de planejamento das formas de aquisição, Severo (2013) menciona mais duas práticas de planejamento linguístico que podem ser adotadas em favor de línguas, são elas: o planejamento de usos, que consiste em política de divulgação e uso de dada língua, e o planejamento de prestígio, o qual corresponde à avaliação dos usos linguísticos.

Ao avaliar a efetivação das metas de planejamento linguístico propostas por Cunha (2008) em relação às línguas indígenas, em território brasileiro, é possível observar que ainda estão incipientes. Por meio da literatura da Linguística Descritiva é possível afirmar que poucas línguas indígenas brasileiras são documentadas no que compete aos componentes fonético, fônico, mórfico, sintático e semântico. De acordo com Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008), mesmo tendo ocorrido avanços nos estudos linguísticos em relação às línguas indígenas nas últimas décadas, os dados demonstram que tais idiomas são conhecidos apenas em parte e que quase a metade dessas línguas possui pouco ou nenhum estudo realizado. Dessa forma, é possível afirmar que o planejamento de *corpus* está sendo parcialmente executado no contexto das políticas linguísticas envolvendo línguas indígenas, no Brasil. Muito do que se tem como documentação linguística dessas línguas é graças aos esforços das Universidades públicas nesse sentido, as quais desenvolvem projetos como este do PPGL da UFPA, do qual eu faço parte.

Se a primeira meta, o planejamento de *corpus*, ainda demonstra carência em sua execução, a segunda, o planejamento de *status*, a que visa o aumento do uso da língua pelo falante, dada valorização dessa diante das outras línguas presentes no contexto nacional, parece-me muito mais longe de ser efetuada. Dessa forma, a terceira meta do planejamento linguístico, o planejamento de aquisição da língua, fica ainda mais distante da realidade. Consequentemente, distancia-se também a produtividade do terceiro modelo de política linguística proposto por Maher (2007), o Modelo de Enriquecimento Linguístico, como possibilidade de, neste momento, tornar as línguas indígenas utilizáveis para a instrução durante todo o processo educativo do aluno, a fim de garantir a manutenção e desenvolvimento da mesma, dada necessidade da realização das três metas do planejamento linguístico.

Em relação às políticas de planejamento linguístico, Nobre (2020b) afirma que uma parte delas compete às comunidades indígenas e a outra parte ao Estado. Elas devem ser realizadas por meio dos estímulos não somente de ações de fortalecimento e salvaguarda, mas também de ações de educação bilíngue e intercultural, de modo a contribuir para o almejado fortalecimento e preservação das línguas autóctones, através de ações que envolvem:

[...] a) Definição democrática de uma Política Linguística do Estado Brasileiro, em eventos públicos abertos e representativos [...] b) Prioridade de alocação de recursos em ações efetivas de revitalização linguística nas comunidades, com sua participação direta no planejamento, e com avaliações por pares independentes [...] c) Suspensão e revisão, por audiências públicas da Câmara dos Deputados, da política de concessões de recursos do Inventário Nacional da Diversidade Linguística do IPHAN, substituindo-a por uma política republicana, caso não seja descontinuado [...] d) Participação ativa dos Estados da federação e dos Municípios [...] e) Necessidade urgente de demarcação de terras indígenas [...] (NOBRE, 2020b, p. 228-230).

No que se refere à participação dos Estados e dos Municípios na construção de políticas linguísticas envolvendo línguas indígenas, Nobre (2020b) afirma que a responsabilidade das SEDUC'S e SEMED'S é excessiva. Essas Secretarias de Educação têm a incumbência de conduzir a gestão político administrativa das escolas indígenas, realizando ações que vão além daquelas de caráter diário da escola como, por exemplo, decidir a merenda escolar a ser servida ou organizar o horário das aulas a serem ministradas. São ações e decisões importantes que refletem nesse cotidiano escolar, entre as quais cito, a título de exemplificação, o lugar da língua indígena no currículo escolar, a escolha de modelo de alfabetização, a produção de material didático e a construção de matriz de referência curricular para os conhecimentos indígenas.

No que consiste às línguas indígenas enquanto componente curricular dentro das escolas indígenas, o Censo Escolar da educação básica de 2018 permite afirmar que uma parte das comunidades indígenas que usufruem da EEI tem suas línguas inseridas no currículo escolar e, de uma forma ou outra, estão sendo ensinadas dentro das salas de aulas ou em outro ambiente que compõe a extensão da escola, conforme o planejamento da política linguística da Secretaria que atende a escola. Isso significaria que algum tipo de política linguística estaria sendo realizada em relação às línguas indígenas. Não podemos, contudo, afirmar se os resultados almejados estão sendo alcançados, tampouco podemos avaliar seu desempenho e qualidade, dada a dimensão da EEI no Brasil. Cada escola indígena é um caso particular, pois constitui uma realidade diferente, eram 3.345 casos até 2018. Como as políticas linguísticas não lidam com fatos, mas com valores, conforme expõem Rajagopalan (2013), elas podem ser contestadas, visto que podem agradar a uns e ir de contra aos interesses de outros. Assim, mesmo acreditando estarem executando ações visando o beneficiamento de línguas minoritárias, nem sempre tais ações são satisfatórias para aqueles cujas ações são destinadas.

Concordo com Cunha (2008, p. 152) quando afirma que “não há como falar em um único modelo de política linguística no país comparável ao assimilacionista do período colonial [...]”, cuja base sustentava uma única ação a ser desenvolvida junto aos povos

indígenas: aculturar os índios, aniquilando as diversidades e, visando a ideia de unificação, englobá-los como parte de um conjunto único que seria a nação brasileira. Na verdade, “talvez não haja, no Brasil, um Modelo de Enriquecimento Linguístico que garanta que a língua indígena seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização [...], mesmo o bilinguismo das minorias não sendo visto na política nacional como um entrave” (CUNHA, 2008, p. 152-153), ao menos neste momento.

Embora o modelo que visa a língua indígena como a língua instrutiva da escola ainda não esteja sendo praticado, é verdade que, a partir das discussões propostas pelo RCNEI (1998), já se tem traçado um caminho a ser percorrido sobre o que se deseja fazer enquanto política linguística para povos indígenas e, pela experiência dos modelos anteriores, já se sabe qual sentido não se pode mais tomar para direcionar a EEI nesse país.

Concordo também com Altenhofen (2013, p. 96), quando destaca a importância de uma política linguística que vise promover a inclusão e o respeito à diversidade linguística, pois essa “‘diz respeito’ não apenas a línguas tradicionalmente minoritárias, mas sim a todas as línguas do mundo, inclusive as tradicionalmente majoritárias, sem exceção”, uma política que parta da pressuposição de que sua construção é plural. Conforme o autor, as políticas linguísticas voltadas para as línguas minoritárias precisam ser pensadas levando em consideração a língua majoritária, visto que as decisões importantes partem da ótica dessa língua, o que justifica a necessidade de se desenvolver a competência plurilíngue entre os monolíngues. Outra vantagem do plurilinguismo, segundo Altenhofen (2013), é proporcionar não somente uma chance, mas também uma imagem positiva à língua minoritária.

Um ponto precisa ser destacado sobre políticas linguísticas para línguas minoritárias: toda e qualquer decisão sobre as ações a serem adotadas devem estar condicionadas à vontade da comunidade. Atualmente, a escola desempenha um papel em prol das políticas linguísticas, emergindo nesse contexto como um lugar de realização de ações envolvendo línguas. Nesse sentido, Spolsky (2016, p. 44) afirma que “o ensino de língua na escola é assim um componente chave nas políticas linguísticas nacionais”. De estratégia dos não índios para afastar os indígenas de suas práticas tradicionais, hoje a instituição está sendo vista por muitas comunidades como um ambiente onde se pode desenvolver práticas para salvaguardar as línguas tradicionais, um espaço para aprimoramento dos conhecimentos da cultura majoritária, a fim de preparar os indígenas para lutarem com mais igualdade por seus direitos. Se as comunidades indígenas entendem hoje a escola como um possível lugar de resistência, é preciso constitui-la como tal. Contudo, é preciso considerar que, de modo geral, a escola reflete a posição ideológica de seus controladores, os Estados ou Municípios, e na maioria das

vezes as políticas não são condizentes com a almejada pelos povos das línguas minoritárias, neste caso, os povos indígenas. Quando isso ocorre – talvez a maioria das vezes – as ações são inócuas, não produzindo os efeitos pretendidos.

A Comunidade Indígena *Parkatêjê* tem se utilizado da escola para fomentar a valorização de sua língua tida como componente curricular de ensino na instituição localizada em sua aldeia, pois eles têm visto na escola uma aliada para seu projeto de fortalecimento e, quiçá, revitalização linguística. A SEDUC-PA é a Secretaria que rege a EEI em Mãe Maria. Assim sendo, compreendo a necessidade de expor o caminho percorrido pela escola na Aldeia *Parkatêjê*, traçando um panorama que nos permita observar os avanços e os retrocessos sofridos pela EEI promovida por essa Secretaria em meio aos Gavião. A EEI praticada na Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pẽptykre Parkatêjê*, bem como nas demais escolas indígenas do Pará e do Brasil, precisa estar firmada em um modelo de EEI que esteja pautado não somente em paradigmas de respeito ao pluralismo cultural, mas também de valorização das identidades étnicas, para proporcionar a sua clientela a EEI que merece. Nesse sentido, faz-se necessário pensar políticas educacionais e linguísticas que valorizem as línguas-culturas indígenas no cenário brasileiro. Assim, sigo tratando sobre o assunto nesta Tese, apresentando um diagnóstico das ações da SEDUC-PA para os povos tradicionais atendidos por essa Secretaria, em especial para o povo *Parkatêjê*.

3.1.2 As políticas linguísticas da SEDUC-PA para os povos indígenas do Pará – o contato com os *Parkatêjê*

A região amazônica é a região com maior concentração de populações indígenas no Brasil, conseqüentemente, essa concentra grande diversidade linguística e cultural, segundo Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008). Mais de dois terços das línguas faladas por povos indígenas desse país estão agrupados nesse território. “Somente no estado do Pará há cerca de 25 idiomas nativos, um número semelhante ao de línguas faladas na Europa ocidental.” (MOORE; GALUCIO; GABAS JR., 2008, p. 1).

Ao descrever a população indígena habitante no território paraense, SEDUC-PA (2019) a distribui em sete famílias com seus respectivos grupos indígenas: Tupi Guarani (Amanaié, Anambé, Assurini-do-Tocantins, Assurini-do-Xingu, Kaiabi, Parakanã, Suruí ou Aikewara, Zoé, Wajãpi); Karíb (Aparai, Arara, Katxuyana, Tiriyo, Uaiana); Timbira Oriental (Paracatejê-Gavião); Munduruku (Curuaia, Mundurucu); Jê (Panará); Kayapó (Caiapó-Xicrin)

e Juruna (Xipaia)³⁹. O Pará é uma das unidades federativas com maior população indígena no Brasil, consequentemente, é um dos Estados que mais precisa desenvolver ações de políticas linguísticas em favor das línguas nativas.

A SEDUC/PA, conforme o estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 26/91 e pela Resolução nº 3/99, que atribuem como competência às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a EEI no país, é responsável em viabilizar tais ações no Estado. Essa Secretaria de Educação, assim como as demais existentes no Brasil, é regulamentada por um Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão governamental a nível estadual que normatiza e supervisiona os Sistemas de Ensino público e privado, de Educação Básica e de Educação Superior em dado Estado.

A Secretaria Estadual, porém, não é a única a dispensar ações em prol da EEI nesta unidade federativa, conforme Troncarelli e Rocha (2010). À época de sua pesquisa, as autoras informaram que se somavam às 11 escolas estaduais, mais 105 escolas municipais, atendidas por 27 municípios paraenses. De acordo, porém, com os dados mais atualizados do Relatório de Abrangência de Escola Indígena Estadual de Ensino Infantil, Fundamental e Médio da SEDUC-PA/CEEIND (2018b) e do Relatório Consulta Escola (SEDUC-PA, 2020b)⁴⁰ pude observar que os números, na esfera das escolas estaduais, já aumentaram em relação a 2010. No ano letivo de 2020, somente na SEDUC-PA registraram-se 13 escolas indígenas estaduais regularizadas e 13 Anexos, sob a jurisdição de 05 URE's: a 4ª URE – Marabá, a 12ª URE – Itaituba, a 15ª URE – Conceição do Araguaia, a 17ª URE – Capitão Poço e a 22ª URE – Xinguara, todas são caracterizadas como rurais. Entre as escolas mencionadas, 11 escolas regularizadas e 01 anexo localizam-se na TIMM, em Bom Jesus do Tocantins.

Há, ainda, as Escolas que funcionam conforme a modalidade de ensino do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), garantindo o Ensino Médio para povos indígenas em localidades distantes das sedes municipais, em locais onde não há possibilidade de manter uma escola com toda estrutura de ensino regular necessária, pois há poucos alunos matriculados. O SOME é uma parceria da SEDUC-PA com os municípios, em que estes oferecem o espaço e aquela fornece alimentação escolar e recursos humanos e pedagógicos, segundo Oliveira (2020). O SOME Indígena funciona em 32 Escolas que estão sob jurisdição

³⁹ Ressalto que a ortografia dos nomes das famílias e dos grupos indígenas aqui apresentados respeitou o proposto no texto de SEDUC-PA (2019).

⁴⁰ Informações disponíveis no site da SEDUC-PA. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado. Acesso em: 02 jun. 2020.

de 07 URES: a 4ª URE – Marabá, a 5ª URE – Santarém, a 7ª URE – Óbidos, a 12ª URE – Itaituba, 16ª URE – Tucuruí, a 18ª URE – Mãe do Rio e a 21ª URE - Parauapebas.

Conforme Marra (2015), nem todas as escolas indígenas localizadas no Estado do Pará são atendidas por Secretarias do Estado e dos Municípios desta unidade federativa. Em outras palavras, há povos indígenas localizados em terras paraenses que são atendidos por Secretarias de outro estado, a título de exemplificação a pesquisadora cita o povo *Panara*, cuja TI abrange não somente o estado do Pará, mas também o do Mato Grosso, e o povo *Mëbêngôkre Mëkragnetire*, em que o vínculo da educação escolar faz-se com o município de Guarantã, no norte do Mato Grosso.

Como a SEDUC-PA é a Secretaria de Educação regularizadora das ações pedagógicas na hoje denominada Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pëptykre Parkatêjê*, localizada na Reserva Indígena Mãe Maria, no Município de Bom Jesus do Tocantins, Pará, local onde realizo minha pesquisa de doutoramento, considero importante apresentar as políticas linguísticas que essa instituição afirma está desenvolvendo ao longo dos anos em prol da EEI, a fim de evidenciar o que se tem realizado nesse contexto em meio aos *Parkatêjê*, bem como o que ainda precisa ser feito em termos dessa modalidade de ensino nessa escola. Assim, eu traço um breve panorama das ações da SEDUC-PA.

A trajetória da SEDUC-PA em relação à EEI, segundo Marra (2015), inicia antes mesmo da publicação do Decreto nº 26/91, o qual atribui o exercício das ações voltadas para a EEI às Secretarias de Educação de Estado e de Município. Desde 1989 a SEDUC/PA já vinha desenvolvendo ações referentes à EEI, quando a Comunidade Indígena *Parkatêjê* negociou com essa Secretaria a implantação de uma escola dentro da Aldeia do referido povo, a Escola em Regime de Convênio *Parkatêjê*. Em 1990, dava-se início ao projeto educacional dessa Secretaria de Educação na Aldeia *Parkatêjê*, na TIMM, em uma relação de convênio com a CVRD, conforme referendado no item 3.2 deste estudo, sendo essa a primeira escola indígena administrada pela SEDUC-PA nesse estado. Iniciava-se a história de contato entre os *Parkatêjê* e a SEDUC-PA. Desde então a Secretaria vem trabalhando em função da modalidade de ensino escolar denominada de EEI.

De acordo com a professora Regina Julião, em conversa informal⁴¹, em 1995, quando encerrou o tempo estabelecido para o programa de educação *Parkatêjê*, a equipe de professores que fazia parte desse que era o primeiro projeto educacional indígena regido pela

⁴¹ Em janeiro de 2017 a professora Regina Julião e eu nos comunicamos através de *e-mail*. Na oportunidade, pedi à professora alguns esclarecimentos acerca do LD “Conhecendo nosso povo – Escola Indígena de 1º grau *Pëptykre Parkatêjê*”, bem como sobre o projeto de educação *Parkatêjê* do qual ela fez parte como educadora.

SEDUC-PA, a saber: André Alvarez, João Cunha, Edilene Costa, Moisés David e Regina Julião, todos docentes licenciados da Secretaria de Educação, passou a compor a então instalada Seção de Educação Escolar Indígena (SEEI), na Divisão de Currículo do Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG), na SEDUC-PA. A SEEI tinha como função mapear as escolas em aldeias, de modo a observar as condições de funcionamento das mesmas, bem como a situação sociolinguística das comunidades. No ano seguinte, a SEEI recebeu do MEC um recurso destinado para publicação de material didático escolar indígena. A equipe dispôs de seu arquivo da experiência docente com os *Parkatêjê* e, com o auxílio da assessora linguística do projeto Etnoeducação *Parkatêjê*, Profa. Dra. Leopoldina Araújo, organizou um livro que veio a ser publicado em 1997. Foi esse o primeiro LD publicado pela Secretaria para atender a escola dos Gavião *Parkatêjê*.

No percurso da educação indígena no Pará, vale destacar alguns documentos normativos que, ao menos em termos discursivos, apresentam pontos importantes sobre a implementação de políticas públicas em EEI nesse estado. Cito a Resolução nº 880, de 16 de dezembro de 1999, em que o CEE/PA, fixou normas para estrutura e funcionamento das Escolas de Educação Indígena junto ao Sistema de Ensino do Estado do Pará, seguindo as diretrizes propostas pela Resolução nº3/99, publicada no mês anterior. Conforme Pará (1999), em seus sete capítulos, a Resolução nº 880 determinou aspectos importantes para essa modalidade educativa nessa unidade federativa, a saber: estabeleceu a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas enquanto instituição, com normas e ornamento jurídico próprios; fixou as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, observando não somente a valorização plena das culturas dos povos indígenas, mas também a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; estabeleceu que sua normalização ficava sob a responsabilidade do Sistema Estadual de Ensino; responsabilizou o Conselho Estadual de Educação do Pará a regularizar, autorizar e credenciar as escolas indígenas e regulamentar os cursos de formação de professores indígenas, a fim de atender suas peculiaridades; apontou os elementos básicos que constituem a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas; indicou os elementos a serem considerados para elaboração dos currículos escolares; instituiu como direito às escolas indígenas funcionarem com calendário escolar assistemático e diversificado, conforme as peculiaridades das comunidades; orientou os procedimentos a serem realizados quando solicitada autorização para funcionamento da escola, bem como os aspectos a serem observados na verificação prévia para deliberação do ato de autorização; instituiu e regulamentou a profissionalização do magistério indígena,

possibilitando o acesso à carreira por meio de concurso público; e apresentou as bases para o estado e os municípios desenvolverem as atividades da EEI .

Em 2001, o CEE/PA promulgou a Resolução nº 361, de 18 de setembro de 2001, na qual se autorizou a realização de exames supletivos especial em nível de conclusão do Ensino Fundamental, para comunidades indígenas (PARÁ, 2001). O Artigo 5º do documento chamou atenção ao afirmar que a realização dos Exames Supletivos Especiais dá possibilidade ao Sistema de Ensino investir no Índio como profissional das áreas da Educação e da Saúde, bem como principal motivador das ações de autogestão, adequando essas às peculiaridades de vida de cada comunidade.

Um ano depois, o CEE/PA promulgou a Resolução nº 505, de 16 de setembro de 2002, em que se aprovou a Estruturas Curriculares Unificadas para o Ensino Fundamental 1ª à 8ª séries e em Ciclos – 1º ao 4º ano, adotados pelas redes de Escolas Indígenas do Estado do Pará. No documento, de acordo com Pará (2002), se estabeleceram os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas no estado, a saber: localização nas TI's; atendimento às comunidades; prática do bilinguismo (língua indígena da comunidade e Língua Portuguesa); organização escolar própria, considerando a estrutura social, as tradições e formas de produção do conhecimento e processos de aprendizagem; formulação de projetos pedagógicos específicos por etnia; especificidade na organização das atividades; uso de material didático específico; e regência pedagógica por professor indígena. Bem como, a forma como o currículo escolar deve ser elaborado.

Em 2003, conforme as diretrizes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a SEEI foi integrada à Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) da SEDUC-PA. Segundo Assis (2013), no mesmo ano a SEEI foi transformada em Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEIND), subordinada à Diretoria de Educação, Diversidade, Inclusiva e Cidadania (DEDIC), passando a compor os setores institucionais administrativos da SEDUC-PA responsáveis pela EEI no estado.

Um dos projetos desenvolvidos pela ainda SEEI foi a “Escola Itinerante”, iniciada no mesmo ano em que se instituiu a CEEIND. Esse tinha como propósito formar professores índios que não tinham a formação requerida para atuarem no Magistério, em um espaço de tempo de quatro anos. O programa atendia o disposto na Resolução nº 880/99 e foi formalizado por meio da Resolução nº 257, de 22 de maio de 2003, na qual o CEE/PA aprovou a proposta curricular do Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Índios do Pará, pela Escola Itinerante da Secretaria Executiva de Estado de Educação/PA,

conforme Pará (2003). Devido a problemas de várias ordens, o projeto começou a formar os primeiros professores apenas em 2012.

Segundo Marra (2015), durante o período de funcionamento da “Escola Itinerante”, a CEEIND atuou promovendo Cursos de Capacitação para Professores, assessoramento técnico-pedagógico para técnicos, publicando material didático específico para as instituições de ensino indígena e articulando ações entre as esferas estaduais e municipais para atender à demanda das comunidades indígenas do Pará no que compete à EEI.

Menciono ainda as ações educacionais promovidas pela Resolução nº 030, de 04 de fevereiro de 2004, em que o CEE/PA aprovou o Regime Escolar Unificado para as Escolas Indígenas do Pará, que entrou em vigor no mesmo ano, segundo Pará (2004); e pela Resolução nº 325, de 08 de setembro de 2005, na qual o CEE/PA concedeu validação de estudos a trinta e oito alunos que participaram do Projeto de Formação dos Professores Indígenas Munduruku, da Secretaria Executiva de Estado de Educação/PA, conforme Pará (2005), promovendo, assim, políticas de formação de professores indígenas.

Conforme Universidade (2016), mesmo com os avanços ocorridos na formação de professores indígenas, somente em 2008 começou-se a construir e elaborar, no âmbito do estado do Pará, as políticas educacionais para a formação desses docentes, dado o apoio financeiro recebido a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR), lançado pelo MEC. Um acordo institucional foi necessário para institucionalizar o PAR-Indígena, esse foi estabelecido pela assinatura do Termo de Adesão ao Compromisso do Plano de Metas Todos Pela Educação, por parte das SEMED's, SEDUC-PA, SECAD/MEC e FUNAI, em que se firmou a qualificação da educação básica intercultural ofertada nas aldeias indígenas do estado do Pará.

Vale ressaltar também que o Pará constituiu uma das unidades federativas brasileiras que adotou em suas bases políticas a organização da EEI em Territórios Etnoeducacionais. Assim, em 2009, por meio do Decreto nº 6.861, pactuou-se quatro TE's: “Ixmá (Povos Wai Wai), Tapajós Arapyu, Médio Xingu e Mebengokre (Kayapó)” (UNIVERSIDADE, 2016, p 19).

Em 2010, o CEE/PA promulgou a Resolução nº 001, a qual “dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará” (PARÁ, 2010, p. 1). Considerando que as escolas indígenas compõem o quadro da Educação Básica desse estado, o documento também aponta algumas determinações referentes à EEI. Cinco de seus Artigos tratam sobre a questão educacional indígena de modo geral, eles estão contidos dentro de capítulos que abordam

temas maiores como a organização do Ensino Fundamental, a formação de professor indígena por meio do Curso Normal de Ensino Médio e a oferta de ensino nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Básica para a população rural, são eles: Artigos 25º, 53º, 56º, 72º e 96º. Há, ainda, um capítulo inteiro dedicado à EEI, o Capítulo X - “Educação Escolar Indígena”, com seis Artigos, e uma seção do Capítulo XIV, Seção IV – “Do Exercício da Docência na Educação Indígena”, com três Artigos que, conforme a denominação recebida, tratam sobre o profissional dessa modalidade de ensino. A seguir, comento, resumidamente, os artigos.

O Artigo 25º, em seu segundo parágrafo, trata sobre o uso da língua indígena durante o Ensino Fundamental, assegurando que as aulas desse nível sejam ministradas às comunidades indígenas em suas línguas maternas, respeitando seus processos próprios de aprendizagem. Os Artigos 53º e 56º tratam sobre o Curso Normal de Ensino Médio que tem como objetivo formar professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, naquele, afirma-se que se deve considerar as especificidades das comunidades indígenas; neste, que as escolas de formação de professores no referido nível podem organizar propostas pedagógicas que os preparem para as possíveis áreas de atuação, dentre as quais a educação nas comunidades indígenas. O Artigo 72º aborda sobre a possibilidade de indígenas, candidatos à Educação de Jovens e Adultos (EJA), receberem atendimento apropriado às suas condições de vida e de trabalho, a fim de aproveitamento de estudo. E o Artigo 96º trata sobre a oferta da Educação Básica para a população rural, o qual prevê que essa deva ser promovida considerando as adaptações necessárias nos conteúdos curriculares, nas metodologias, na organização escolar, para adequar o ensino às peculiaridades da vida no campo.

O Capítulo X - “Educação Escolar Indígena”, da Resolução nº 001/2010, do CEE/PA, discorre sobre como a EEI deve ser gerenciada pelo Sistema Estadual de Ensino do Pará. O Artigo 104º trata da oferta da educação escolar básica indígena, ressaltando que essa deve ser promovida considerando as peculiaridades dos povos indígenas atendidos, a fim de valorizar a cultura e afirmar e manter a diversidade étnica; bem como reconhecendo às escolas a condição enquanto instituição de ensino com normas e ordenamentos jurídicos particulares. Dada a natureza de escola rural, à EEI, aplicam-se os dispostos no Capítulo que trata sobre a Educação do Campo. O Artigo 105º, por sua vez, aborda sobre os elementos básicos para organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas no Pará. Essas devem ser criadas dentro da comunidade quando reivindicadas à SEDUC-PA, sua localização independe se a extensão do território indígena ultrapassa diversos Estados e Municípios contíguos, sua

organização escolar deve ser própria, o atendimento deve ser exclusivo a indígenas e as aulas devem ser ministradas na língua da comunidade. O Artigo 106º trata sobre a participação da comunidade na forma de organizar e de gerenciar a escola em todos os aspectos: material didático, estrutura social, práticas socioculturais e religiosas, metodologias de ensino-aprendizagem, dentre outras coisas. O Artigo 107º assegura às escolas indígenas o desenvolvimento das atividades conforme seus projetos pedagógicos e regimentos escolares, isso implica liberdade para organização do calendário. O Artigo 108º trata do embasamento para a construção dos projetos pedagógicos próprios para cada escola indígena. É neste Artigo que se orienta sobre os conteúdos curriculares indígenas, bem como sobre os modos próprios de organizar o saber e a cultura indígena. E o Artigo 109º que dispõe sobre a responsabilidade do Sistema Estadual de Ensino do Pará pela educação indígena e que atribui também a competência, em regime de colaboração, aos municípios, podendo a escola atendida pelo município não satisfaça as exigências mínimas qualitativas. Nesse Artigo, referente à educação indígena, compete ao estado do Pará ofertar, executar, regulamentar administrativamente e prover recursos humanos, materiais e financeiros; à profissionalização do magistério indígena, formar, instituir, regulamentar e efetivar servidores indígenas; e, ainda, ao material didático específico a cada povo e escola, elaborar e publicar.

Três Artigos da Resolução nº 001/2010 tratam sobre o exercício da docência na EEI. O Artigo 141º assegura a especificidade da formação do profissional da EEI, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo desenvolvida segundo o domínio das Instituições formadoras de professores. O Artigo 142º garante que os cursos formadores de professores indígenas deem ênfase à composição de “competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” (PARÁ, 2010, p. 34), os quais embasarão a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação não somente de currículos, mas também de programas próprios; assim como a produção de material didático e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. E o Artigo 143º afirma que a prioridade do exercício do magistério na escola da comunidade é do professor indígena da etnia atendida, desde que esse seja portador das prerrogativas legais exigidas para o exercício da docência na Educação Básica.

Um aspecto chama atenção sobre o texto da Resolução nº 001/2010. Nele, dada a natureza da EEI, as escolas indígenas são claramente caracterizadas como escolas rurais. Assim, recebem as mesmas atribuições descritas para a Educação do Campo, conforme se observa no Parágrafo único que segue o Artigo 104º do Capítulo X, específico à EEI, no qual se afirma que “Dada a natureza da educação escolar indígena, aplicam-se a ela os dispositivos

constantes dos artigos 96 a 103 da presente Resolução, com vistas à implementação das adaptações inerentes a essa modalidade de educação, nos termos do *caput*” (PARÁ, 2010, p. 27). Esse fato é preocupante, sobretudo no referente às questões das particularidades e especificidades da EEI. Embora não estejam localizadas nos centros urbanos, as escolas indígenas compõem a modalidade EEI e não deveriam ser entendida como análoga à Educação do Campo. A EEI é voltada para povos indígenas e não para populações rurais, de modo geral.

Embora as dificuldades nas implementações da EEI no Pará fossem por vezes manifestadas, ora pelos professores indígenas, ora pelos técnicos das Secretarias de Educação, o número de escolas indígenas no território paraense aumentava ao longo dos anos, elevando o acesso de indígenas ao Magistério Indígena e ao Ensino Médio. Tal crescimento instigou as lideranças indígenas a também almejem o acesso desses professores ao Ensino Superior. Assim, articulada à política indigenista do Estado do Pará, ofertou-se na Universidade do Estado do Pará (UEPA) a formação de docentes indígenas por meio da Licenciatura Intercultural Indígena, em julho de 2012. A formação contemplava, além das Regiões de Integração do Estado, os TE's, afirma Universidade (2016). A primeira turma voltava-se para a formação dos professores das etnias *Gavião*, *Suriu Aikewara* e *Tembé-Guamá*.

No ano de 2018, a Secretaria publicou o Regime Escolar Unificado das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará (SEDUC-PA 2018a), um documento normativo que assegura o funcionamento das escolas estaduais que atuam na Educação Básica, dentre as quais as escolas indígenas, e rege a conduta disciplinar não somente do funcionário público dos diversos cargos e funções existentes nessa esfera, mas também do aluno. O Regime Escolar Unificado (SEDUC-PA, 2018a) dedica a Seção V – “Da Educação Indígena” para tratar, em cinco Artigos – do 59º ao 63º -, sobre a temática que nomeia o *caput*.

O texto dos Artigos 59º e 60º é exatamente idêntico ao dos Artigos 104º e 105º da Resolução nº 001/2010, tratando sobre a oferta da modalidade de ensino e sobre os elementos básicos que constituem a educação indígena. Há, no entanto, algo a destacar no Artigo 61º. Nele, o Regime Escolar Unificado das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará declara especificamente quais são os objetivos da EEI, no Estado do Pará, conforme se lê no texto:

Art. 61. Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena:

- I** – a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II** – o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (SEDUC/PA, 2018a, p. 34).

De acordo com o texto do Artigo 61º, constituem políticas da SEDUC-PA, por meio da EEI, recuperar e valorizar a tradição linguística e cultural dos povos indígenas localizados neste território. A proposta exposta no texto não é apenas afirmar, mas reafirmar as identidades étnicas, para isso a Secretaria assegura estar promovendo a diversidade, possibilitando às comunidades indígenas o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos, científicos e culturais. A EEI seria, assim, um espaço de construção para a manutenção da pluralidade cultural, ao reconhecer as várias concepções pedagógicas e ao afirmar os povos indígenas como seres com direitos.

Tão interessante quanto manter a diversidade cultural, é assegurar a pluralidade linguística, afirma Altenhofen (2013). E, conforme já referendi neste estudo, citando Oliveira (2000), a ideia de monolinguismo no Brasil é insustentável. Para Rajagopalan (2013), muitos dos países que se consideram monolíngues não o são na verdade, o aparente *status* de monolinguismo resulta de políticas linguísticas praticadas no passado, muitas vezes autoritárias. Se considerarmos, o exposto por Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008) no parágrafo introdutório deste subitem da Tese (3.1.2), somente no Pará são faladas cerca de 25 línguas indígenas, o que exemplifica a diversidade linguística no Estado. Dessa forma, é preciso que as políticas do Pará objetivem também sustentar a diversidade linguística, lançando por terra a aparente ideia de língua única no país e adotando políticas que garantam *status* linguísticos às línguas indígenas, o que colocaria em prática a segunda meta de planejamento linguístico exposta em Cunha (2008).

O Artigo 62º do Regime Escolar Unificado das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará (SEDUC-PA, 2018a), com um texto muito semelhante ao do Artigo 108º da Resolução nº 001/2010, orienta sobre o que deve ser contemplado no projeto pedagógico e no regime escolar próprio de cada escola indígena, em consonância com a flexibilidade que a lei permite e com a participação da comunidade indígena. O Artigo assegura:

- I - calendário escolar e duração de período escolar diferenciados;
- II - conteúdos curriculares específicos;
- III - inclusão de atividades que reforcem a cultura própria da comunidade indígena em que a escola estiver inserida;
- IV – projetos que incluam outras comunidades, promovendo ensino intercultural;
- V – uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto linguístico e sociocultural de cada etnia indígena (SEDUC/PA, 2018a, p. 34).

Do meu ponto de vista, outra questão tratada nesse documento da SEDUC-PA que é relevante para este estudo é o exposto no Artigo 63º: o exercício da docência nas escolas indígenas. O Artigo atribui pressupostos para a escolha desse profissional: a preferência é dos docentes índios indicados pela comunidade que estejam devidamente formados ou capacitado pelas instituições formadoras de professores.

Além da seção específica para a educação indígena, o Regime Escolar Unificado das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará (SEDUC-PA, 2018a) faz alusão a uma questão que tem sido pauta dos atuais debates entre as comunidades indígenas e a Secretaria de Educação: o currículo das escolas indígenas. Ao apresentar as normas sobre os componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental, menciona as línguas maternas das comunidades indígenas como item a compor a área de conhecimento das linguagens, colocando-as, ao menos no discurso escrito, em simetria com os demais itens: Língua Portuguesa, Libras, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, visto que assegura que esse nível de ensino seja ministrado aos povos indígenas tanto em Língua Portuguesa quanto em língua indígena, conforme o exposto no Artigo 210, § 2º da Constituição Federal de 1988.

O currículo das escolas da rede estadual de ensino do Pará em sido objeto de estudo da Secretaria de Educação do Pará nos últimos anos. O trabalho sobre a temática teria iniciado em 2007, quando uma equipe técnica da SEDUC-PA teria começado a construir um documento para orientar o currículo das escolas de educação básica estaduais. Em dezembro de 2018 esse documento foi homologado pelo CEE-PA, um ano após o MEC homologar a versão final da BNCC para os dois primeiros níveis de ensino da Educação Básica. O Documento Curricular do Estado do Pará (SEDUC-PA, 2019) foi publicado em 2019, esse consiste em uma referência legítima e legal que serve como base para elaboração de outros currículos da Educação Básica de instituições públicas ou privadas no Estado.

No texto desse documento, faz-se menção à diversidade cultural dos povos habitantes desta terra e afirma-se que o estado do Pará necessita implementar políticas públicas de qualidade na esfera educacional, para assegurar aos seus habitantes a integridade social, fomentando os processos criativos e produtivos resultantes dos vários grupos sociais e/ou comunidades que compõem sua população, a saber: camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou cidadinas (SEDUC-PA, 2019). Em outras palavras, isso consistiria em dizer que o estado do Pará estaria adotando, em sua política educacional, princípios condizentes com o **“Respeito às diversidades culturais amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, na Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e na Interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem”** (SEDUC-PA, 2019, p. 17 –

grifo do original). Dessa forma, o Governo deste estado, ao assumir esses princípios, estaria trazendo “para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia Paraense com suas riquezas cultural e econômica distribuídas nas mais diversas regiões do Estado” (SEDUC-PA, 2019, p. 17).

Apesar de apresentar-se como um guia para elaboração de currículos escolares, dentre os quais os das escolas indígenas, a proposta do Pará, expressa nesse documento, não expõe nenhuma forma de organização curricular para essas escolas. A EEI é entendida no documento como uma modalidade de ensino, isso significa que ela está sendo apresentada como “uma forma diversificada de oferta e atendimento a um número maior de pessoas com interesses diferentes” (SEDUC-PA, 2019, p. 325), podendo se localizar nos níveis da educação escolar. No âmbito do Pará, afirma-se que a EEI está fundamentada em princípios como a interculturalidade, o multilinguismo e a etnicidade, por isso o currículo de suas escolas estariam orientados de acordo com a dinâmica da cultura de cada povo indígena presente na região, respeitando sua cosmovisão. Assim sendo, seguindo as orientações do MEC, a EEI no estado do Pará estaria atendendo o estabelecido pelo RCNEI e pela Resolução nº 3/99, visando garantir o direito à diferença étnico-cultural das sociedades indígenas. Nesse sentido, o currículo dessas escolas estaria sendo visto como uma oportunidade de catalisar as diferenças. Conforme o texto do Documento:

A relação estabelecida entre a educação e a comunidade compreende **o currículo como um elemento catalizador das diferenças, das identidades, manifestas ou ocultas no cotidiano das relações sociais dos sujeitos**, as quais estão sistematizadas na organização das escolas indígenas do Pará.

Dessa forma, o currículo das escolas indígenas comporta os elementos simbólicos e representativos da cultura produzida pelos diferentes grupos com a garantia do reconhecimento da ação educativa vinculada aos tempos e espaços definidos na dinâmica de vida de cada um deles. (SEDUC-PA, 2019, p. 341 – grifo nosso).

Mesmo diante desse e de outros direcionamentos legais já mencionados em que se pontua sobre a necessidade de fomentar a elaboração dos currículos das escolas indígenas, nesse estado brasileiro, os indígenas ainda não desfrutam de currículos construídos especificamente para cada etnia indígena que adotou o sistema de ensino escolar. Assim, as comunidades indígenas presentes nesse estado seguem lutando e aguardando a SEDUC-PA efetivar ações que os orientem a elaborar currículos específicos para cada escola indígena.

A Secretaria de Educação demonstra estar se empenhando para a construção da demanda curricular das escolas indígenas. Em parceria com o MEC, a SEDUC-PA realizou no dia 18 de setembro de 2019 a “Audiência pública sobre Educação Escolar Indígena”.

Segundo Oliveira (2019), esse foi o quinto encontro realizado pelo órgão federal para discutir a temática, seu objetivo consistia em construir o 1º Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), tomando como referência as deliberações da II Conferência Nacional de Educação Indígena, e em proporcionar ampla participação dos sistemas educacionais, dos povos e das organizações indígenas na elaboração e definição do plano, a fim de garantir educação igualitária e de qualidade a todas as comunidades indígenas do país. Os debates dessa audiência geraram em torno da regulamentação e gestão da oferta da educação indígena; das práticas pedagógicas e material didático; da valorização e formação de professores indígenas; da infraestrutura escolar; e do sistema de avaliação e oferta de ensino superior. De acordo com O Liberal (2019), cerca de quinze etnias indígenas participaram das discussões em torno do I PNEEI, que deve ainda contar com mais duas audiências até sua consolidação e execução, prevista para o ano de 2020.

Quase cinco meses depois, mais precisamente no dia 09 de março de 2020, participei como ouvinte da sessão especial para debater a “Situação da Educação Escolar Indígena no Estado” do Pará, requerida pela Deputada Estadual Marinor Brito, do PSol, na ALEPA. O encontro foi solicitado à Deputada pelas lideranças dos povos Tembé e Gavião e contou com a participação da Defensoria Pública, do Ministério Público – na figura do Procurador da República Sadi Machado, da UFPA – na figura da senhora Isabel Cabral – representante da Reitoria, e de cerca de cem lideranças indígenas.

Na audiência, as lideranças indígenas apresentaram demandas referentes à EEI no estado do Pará, a saber: construção de prédios escolares dentro das aldeias, calendário específico, contratação de professores indígenas bilíngues, grade curricular específica para cada escola e matriz curricular que valorize e respeite os conhecimentos ancestrais de cada povo, muitas vezes tratado como uma etnia só. Segundo o líder Magno Tembé, ainda persiste a discussão de um currículo hegemônico para as escolas indígenas do Pará, não respeitando as particularidades das etnias. Seu povo deseja “uma educação autônoma, [...] com grade curricular própria, que respeite seu jeito de ser, seus anciãos passando conhecimento, com professor de arte indígena, calendário próprio, porque hoje o calendário está unificado no estado do Pará”. Na voz dessa liderança: “queremos currículo próprio para as escolas indígenas, não podemos aceitar tratem os povos indígenas como um único povo”.

O líder Wender Tembé ressaltou que seu povo está sempre buscando conhecimento para crescer e se defender da perda de direitos, por isso preocupa-se com os caminhos da educação indígenas em sua comunidade: sua equipe de professores indígenas, que trabalha há

mais dez anos, é temporária, o que causa insegurança ao povo a cada início de ano letivo, pois ficam sempre em dúvida se o trabalho escolar vai continuar.

Adilene *Airompokre*, liderança indígena feminina *Parkatêjê*, ressaltou a ausência de matriz curricular nas escolas indígenas e a obrigatoriedade em aprender uma educação voltada para a sociedade envolvente, o que, do seu ponto de vista, não é certo. A SEDUC-PA teria retirado a matriz curricular indígena das escolas, desagregando as disciplinas específicas como, por exemplo, Arte Indígena. A líder indígena criticou a utilização do calendário unificado proposto pela Secretaria para o ano letivo de 2020, o qual suspendeu as aulas na escola que funciona em sua aldeia durante o carnaval. Conforme Adilene *Airompokre*, “o índio não pula carnaval, eles (os índios) têm outras culturas e elas não são levadas em consideração” pela Secretaria. Seu povo quer escola “para abrir a vista dos índios”. A fala de Adilene *Airompokre*, lutando pela especificidade da educação promovida na escola da aldeia, demonstra que seu povo vê a escola como um lugar de resistência à cultura envolvente, ressaltando que a comunidade *Parkatêjê* continua buscando protagonizar sua história em relação à EEI, mesmo diante das adversidades do sistema do ensino público paraense.

Na fala das lideranças indígenas, durante a sessão, estava explícito seu descontentamento com os rumos que a EEI vem tomando nesse estado. O sentimento foi reforçado pela ausência de representantes da SEDUC-PA na audiência, fato duramente criticado naquele momento. O teor do debate que presenciei comprova a necessidade de se discutir o currículo das escolas indígenas como iniciativa de planejamento de política linguística do estado voltada para povos indígenas e suas línguas minoritárias, visto ser esse um possível caminho para alcançar os objetivos norteadores da escola indígena, uma escola autônoma, intercultural, específica e diferenciada daquela ofertada à sociedade geral. Em outras palavras, uma escola cujo paradigma “está vinculado a uma luta latino-americana contra o modelo imperativo de ocidentalização da educação escolar para a população indígena” (ÂNGELO, 2004, p. 52).

As políticas públicas implementadas pela SEDUC-PA em relação à EEI precisam ser efetivadas não somente no que compete à construção curricular específica para as escolas indígenas; precisam-se também cumprir ações relativas a outras questões associadas a essa modalidade de ensino, a saber: a criação da categoria professor indígena, a fim de valorizá-lo enquanto servidor público que se dedica ao exercício da profissão de um grupo específico; a criação da categoria escola indígena, no sistema estadual, promovendo a desassociação dessa escola da escola rural; a realização de concurso público estadual para indígenas em cargos escolares: professor, diretor, técnico de educação, etc., garantindo isonomia salarial aos

servidores; a adoção de calendário específico para escolas indígenas, para que possam, de fato, assumir as características que a desagregam das demais escolas do sistema; a elaboração e publicação de materiais didáticos para cada etnia; e a formação continuada de profissionais da EEI, em especial os professores, para que esses assumam plenamente as escolas de sua comunidade.

Embora exista o direito conquistado e exposto em várias normativas aprovadas pelo CCE apresentadas ao longo deste subitem da Tese, no âmbito do Pará, as escolas indígenas ainda não gozam dos benefícios prescritos nos termos das leis. As ações do Pará corroboram, portanto, com o exposto por Monserrat (2001) ao afirmar que não há no Brasil uma política linguística específica para povos indígenas.

A escola e seu sistema educacional adentraram as aldeias indígenas. Ali instalada, a escola deve constituir um lugar de resistência, não de “etnocídio educativo” (ÂNGELO, 2004, p. 53). As políticas públicas em EEI não podem se resumir na queixa do líder Wender Tembê, pronunciada na sessão ocorrida na ALEPA: “o branco levou a escola para o índio e hoje estão se negando a fazer...”. Sejam Tembê ou Gavião, os indígenas precisam de respostas da Secretaria de Educação.

Dando continuidade à situação da educação indígena no estado do Pará, no próximo item da Tese, eu discorro a respeito da EEI promovida pela SEDUC-PA na TIMM, mais precisamente na Aldeia do Km 30, onde está localizada a Escola Indígena na Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pêptykre Parkatêjê*. Além das características dessa modalidade de ensino em meio aos Gavião; comento sobre o PPP da referida escola; apresento o perfil do professor indígena dessa etnia e as estratégias metodológicas que adota em sua aula de língua; apresento uma avaliação feita pelos profissionais da educação indígena sobre a situação linguística dos alunos e sobre como o ensino da Língua *Parkatêjê* está acontecendo na escola; e exponho as publicações e as concepções de material didático existentes sobre/para a comunidade *Parkatêjê*.

3.2 Educação Escolar Indígena na Aldeia *Parkatêjê*

A história dos *Parkatêjê* com a EEI inicia-se em 1976, quando a comunidade da Aldeia *Parkatêjê* abrigou a Escola *Kaikuture*, implantada e mantida pela FUNAI para atender indígenas estudantes da 1ª a 4ª série do 1º Grau (FERRAZ, 2001), alfabetizando-os em Língua Portuguesa. A escola pensada pelo órgão responsável pelos indígenas brasileiros adotava práticas do bilinguismo subtrativo, conforme a legislação em vigor à época, o

Estatuto do Índio, Lei 6.001/73. O modelo efetivado é conhecido pelo não favorecimento do aprendizado e da manutenção da língua tradicional, mas apenas por promover o exercício da Língua Portuguesa, que, ao se tornar a língua de instrução, era aprimorada, vindo a substituir a língua indígena.

As atividades escolares aconteciam em dois espaços: pela manhã, na escola; durante a noite, no pátio da aldeia. O período diurno era frequentado pelas crianças, essas eram acolhidas na sala de aula e acompanhadas por uma professora contratada pelo referido órgão. O período noturno dirigia-se principalmente aos jovens e a alguns homens maduros, conforme Ferraz (2001).

As aulas funcionavam com muitas interrupções do final dos anos 70 até 1982, quando os *Parkatêjê* instalaram-se nas casas de alvenaria da “Aldeia Nova”⁴², após a construção das linhas de transmissão da Eletronorte. Nesse período, também foi construído, em alvenaria, junto à sede do Posto da FUNAI, o prédio da escola que se tem hoje na aldeia, continuando, à época, o ensino tradicional de 1ª a 4ª séries, em português. A partir de então, as aulas passaram a ser frequentadas, em sua maioria, por crianças, atendidas por duas professoras primárias contratadas pelo órgão.

Desde essa época, estando ainda sua educação escolar sob a tutela da FUNAI, os *Parkatêjê* já se mostravam interessados em protagonizar sua educação escolar. Conforme Ferraz (1984), em julho de 1978, ela foi convidada pelo Chefe tradicional *Krôhokrenhum* para elaborar, juntamente com esse povo e com a Profa. Dra. Leopoldina Araújo, um projeto específico voltado para a escola da Aldeia do “Trinta”. O projeto visava o funcionamento regular da instituição, com ensino formal da Língua Portuguesa e elaboração de material didático bilíngue específico para a Língua *Parkatêjê*. *Krôhokrenhum* solicitou-lhe além de uma cartilha, o registro de um livro a ser utilizado na escola, contendo as histórias e os mitos do povo. Percebia-se, nessa atitude, que os *Parkatêjê* tinham se adaptado harmoniosamente ao contexto escolar e que já o entendiam como um meio para revitalizar a língua do povo, fortalecendo sua identidade étnica por meio do resguardo de sua história em uma publicação escrita. Naquele momento, talvez os *Parkatêjê* já compreendessem o valor da tecnologia escrita na sociedade em que estavam tendo contato e por isso almejavam o registro de sua história e cultura em suportes escritos.

Conforme Alvarez et al. (1996), após concluírem a 4ª série na escola, alguns jovens aspiravam continuar os estudos, porém, essa possibilidade demandava a saída desses da aldeia

⁴² Conforme exposto no item 2.1 desta Tese, a expressão “Aldeia Nova” passou a ser usada em referência à Aldeia *Parkatêjê* reconstruída do outro lado do km 30, da BR 222.

para acessar escolas nos centros urbanos do entorno de Reserva de Mãe Maria: a Vila São Raimundo (no Km 40 da BR 322, Município de Bom Jesus do Tocantins); Morada Nova (à 21 Km da aldeia); ou a própria cidade de Marabá (à 37 Km da aldeia). A saída dos alunos implicava distanciamento da comunidade, conseqüentemente, das práticas culturais (deixavam de cumprir ciclos cerimoniais), das atividades cotidianas da aldeia (não participavam do trabalho na roça e da corrida de tora) e da língua tradicional.

No final da década de 1980, por exemplo, alguns jovens passaram a residir, durante a semana, na Casa do Índio, localizada em Marabá, fato que não agradava a liderança, tampouco os Conselheiros, afirma Alvarez et al. (1996). Dentre os que procuraram continuar os estudos em escolas das cidades próximas à aldeia, estava a filha mais velha do Capitão, relata Araújo (2008). Ferraz (2001) afirma que os anos 80 foram muito tensos, devido às invasões sistemáticas que ocorreram em Mãe Maria, o que demandou ações de vigilância da parte dos *Parkatêjê*, isso, por sua vez, interferiu no funcionamento escolar.

Diante da situação, o chefe *Krôhokrenhum*, percebendo o risco da saída em massa dos jovens para continuarem os estudos fora da comunidade, avaliou como melhor estratégia para aquele momento trazer o *kupê* para dentro da aldeia, garantindo, assim, a sobrevivência da comunidade (FERRAZ, 2001). O contato era fato e certamente não mais retrocederia, ao ser intensificado pelo convívio na cidade, talvez os jovens indígenas absorvessem demasiadamente a forma de viver do não índio. Ao valer-se dessa tática, o chefe evitaria que esses se afastassem da convivência com os velhos, não vindo a abandonar os valores e os costumes tradicionais.

Assim, em 1989, o líder *Parkatêjê* procurou a SEDUC-PA, negociando a instalação de uma “escola nova”⁴³ em Mãe Maria, para atender o público de alunos da 5ª a 8ª séries, completando o atendimento a todas as séries do 1º Grau na aldeia. Surgia, então, pela iniciativa da comunidade, o projeto de educação *Parkatêjê*, a primeira experiência da Secretaria de Educação com a EEI, conforme Marra (2015), o qual foi desenvolvido na Escola Indígena em Regime de Convênio *Parkatêjê*. De acordo com Ferraz (2001), o projeto da “escola nova” na TIMM foi fruto das discussões entre os *mêkwatuwa* ‘jovens’ e as *mepryre* ‘moças’, interessados em continuar os estudos para completar o 1º grau. A escola vislumbrada, seria bicultural, segundo a autora.

⁴³ Essa expressão é usada por Ferraz (2001) para se referir ao projeto escolar pensado para os *Parkatêjê* a partir de 1990. O projeto foi assim chamado, naquele momento, para distinguir da escola da FUNAI que continuava a existir, atendendo da 1ª a 4ª séries.

Conforme Araújo (2008), além da SEDUC-PA e da Comunidade Indígena *Parkatêjê*, outra instituição integrava-se ao Convênio nº 0333/90 para a implantação e financiamento da escola, a CVRD, cuja participação resultava da exigência imposta pelo Banco Mundial que, conforme Alvarez et al. (1996), ao financiar o Projeto de Ferro Carajás, obrigava a CVRD a desenvolver projetos de apoio a comunidades indígenas afetadas pela interferência da Estrada de Ferro Carajás, tal como ocorreu em meio aos *Parkatêjê*, que tiveram seu território cortado pela ferrovia no sentido leste-oeste.

Vale ressaltar que a promoção desse programa educacional pela Secretaria tornou-se possível, naquele momento, dada conquista histórica dos povos indígenas proporcionada pela Constituição e reafirmada pelo Decreto nº 26/91, no que se refere à educação indígena, quando se retirou a responsabilidade exclusiva da FUNAI sobre o assunto, permitindo que outras esferas pudessem promover ações nesse sentido.

Durante o tempo em que o projeto educacional da SEDUC-PA esteve em funcionamento na referida escola, foi coordenado pela Profa. Dra. Leopoldina Araújo, assessorada, etnopedagogicamente, por Marineusa Gazetta, professora de Matemática da Universidade de Campinas (UNICAMP), com ampla experiência em educação indígena. Araújo (2008) afirma que se pretendia construir uma escola integradora, isto é, que compreendesse as atividades escolares à vida comunitária e que incluísse jovens e velhos, de modo a prestigiar os conhecimentos tradicionais, os valores, os comportamentos, as atividades lúdicas e artísticas a fim de que fossem assimilados pelos estudantes. Para isso, o projeto visou o desenvolvimento de metodologia adequada e grade curricular interdisciplinar adaptada às expectativas do público juvenil, assegura Ferraz (2001).

Consoante Araújo (1996, p. 294), “um dos princípios do projeto era que a escola - instrumento da sociedade envolvente - devesse ser absorvida pela comunidade, para tornar-se seu próprio instrumento”. Via-se nesse modelo educacional a possibilidade de salvaguardar o acervo cultural do povo, que não mais falava maciçamente a Língua *Parkatêjê*, bem como de se promover uma educação formal diferenciada daquela adotada pela sociedade nacional.

Conforme a autora, em 1990, ano no qual se iniciou o atendimento aos alunos indígenas, a escola funcionava em dois turnos: matutino e vespertino e as aulas eram ministradas ora no prédio da escola, ora no campo. As aulas no campo possibilitavam o diálogo entre os jovens e os velhos, uma estratégia metodológica do projeto educacional que estava sendo construído cotidianamente a cada experiência vivenciada entre as partes: equipe da SEDUC-PA e comunidade *Parkatêjê*. Trilhavam-se, nessas práticas, os primeiros

caminhos de resistências desse povo em relação à educação, visto que já exerciam protagonismo nesse cenário.

Além de metodologia diferenciada, em que os valores tradicionais eram trazidos para o contexto escolar por meio dos velhos, essa nova escola também proporcionava à comunidade ensino bilíngue e interdisciplinar, para isso contava com o trabalho docente dos professores indígenas e não indígenas. Aqueles ministravam aulas sobre Língua *Parkatêjê*, estes ensinavam Língua Portuguesa, Matemática, ciências e Estudos Gerais. O ensino dava-se, a princípio, de forma modular.

Segundo Ferraz (2001), a primeira equipe de professores que atuou no primeiro ano da educação escolar *Parkatêjê* era de profissionais da rede pública de Marabá. Não somente eles, mas também os então monitores⁴⁴ *Kruwa*, *Pajare* e *Piare*, futuros professores indígenas da Língua e Cultura *Parkatêjê*, à época receberam treinamentos para atuar junto aos alunos indígenas por meio de uma metodologia pautada no laboratório vivencial e na perspectiva construtivista. Contudo, por problemas de adaptação desses ao cotidiano da aldeia, após o primeiro ano, o grupo foi substituído por outro vindo de Belém, conforme autorização da Secretaria de Educação.

O segundo grupo de docentes não indígenas enviados pela SEDUC-PA, à época, era composto por Regina Julião, André Alvarez, João Cunha, Edilene Costa e Moisés David, todos com formação universitária; esses também recebeu o treinamento com a base metodológica descrita. Conforme Alvarez et al. (1996), como a Comunidade *Parkatêjê* almejava um ensino contextualizado a sua situação étnico-cultural, entendia que a permanência da equipe de professores na aldeia era necessária para que se produzissem conhecimentos contextualizados à realidade do público, já que, segundo os autores, somente a formação acadêmica desses não lhes dava suporte para atuarem adequadamente, em convergência com que se desejava. Esses permaneceram na aldeia por três anos. A experiência entre professores e indígenas tornou-se crucial para se construir a escola almejada naquele momento.

A distância entre a formação dos profissionais e a realidade da comunidade atendida era minimizada por meio de cursos de capacitação promovidos pela Secretaria, no período de

⁴⁴ Sobre essa função, é válido ressaltar o que afirma Grupioni (2004, p. 37): no “processo de tradução daquele que ensina, criou-se uma nova categoria: a dos monitores bilíngues, previstos no quadro de funções do órgão indigenista oficial.” No contexto da EEI, muitos dos indígenas constituídos monitores nas décadas de 1980 e 1990 atuam hoje como docentes nas escolas indígenas. Esses foram levados a assumir a função, após o abandono da escola indígena por parte dos professores não índios. No caso específico dos monitores *Parkatêjê*, esses foram treinados para, após a saída dos professores não indígenas da escola, assumirem a função de docente, dando continuidade ao Projeto que vinha sendo instalado na escola em Mãe Maria.

1990 e 1994, para auxiliar os professores em atuação na escola *Parkatêjê*; esses eram ministrados professores e pesquisadores de várias áreas. Tantos os professores não indígenas quanto os indígenas, bem como os alunos indígenas interessados, passavam pelas formações cuja regularidade era de um curso por semestre. Esses ocorriam ora na capital do Estado, Belém, ora na própria Aldeia *Parkatêjê*. Alvarez et al. (1996, p. 84-85) afirmam que a Secretaria reconhece esses cursos “como parte de sua política de implementação de uma educação diferenciada e formativa, que contemple tanto as necessidades indígenas, quanto as da instituição de ter recursos humanos qualificados.”

A presença do grupo de professores da capital do Estado na aldeia evidenciava a responsabilidade que os envolvidos tinham firmado por meio do Convênio nº 0333/90. Cada parte tinha obrigações a desempenhar, segundo Alvarez et al. (1996). À CVRD cabia: fornecer alimentação aos cinco professores não índios que foram morar na aldeia; financiar os recursos materiais para o funcionamento da escola; e assegurar a infraestrutura do alojamento dos professores. À SEDUC-PA cabia: gerenciar e responsabilizar-se juntamente com a coordenação do projeto pela implementação e execução das aulas nas séries ofertadas; assegurar aos professores enviados à aldeia, titulares ou substitutos, direitos, vantagens e deveres, conforme o Decreto nº 749153 – Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado do Pará, mantendo seus vínculos empregatícios com a Secretaria de Educação, sem prejuízos de suas funções; e assessorar técnico-pedagogicamente os professores. À Comunidade *Parkatêjê* cabia: alojar os docentes e consultores da SEDUC-PA em casa construída dentro da aldeia com recursos financeiros do convênio, visto que era uma exigência do Chefe indígena que eles habitassem no local; oferecer transporte semanalmente aos professores; participar das atividades promovidas pela Escola; e promover a integração entre professores e comunidade.

Dentre as obrigações apontadas pelos autores, apenas uma demonstra compromisso diretamente com o aluno indígena, aquela em que a Secretaria compromete-se em administrar e responsabilizar-se junto à coordenação do projeto em implementar e executar o curso ofertado. As demais são voltadas para os professores, seja no sentido de dar o suporte para sua estadia na aldeia, seja no sentido de dar o suporte para sua prática docente e vida institucional, ou, ainda, seja no sentido de auxiliá-los à boa convivência com seu público-alvo.

Segundo Alvarez et al. (1996, p. 83), a “escola deveria ter características peculiares à realidade de uma aldeia, adaptando-se a uma situação intercultural”, por isso uma das principais características da Escola Indígena em Regime de Convênio *Parkatêjê* era a flexibilidade do horário, esse adequava-se às atividades que estavam sendo desenvolvidas pela comunidade tanto no que se refere aos ciclos de atividades econômicas, quanto aos ciclos

cerimoniais. Assim, tanto alunos quanto professores podiam participar, vivenciando experiências e construindo relação escola-comunidade. A título de exemplificação, os autores citam os ciclos de preparo das roças, plantios e colheitas que eram vistos pela equipe de professores e coordenadores do projeto educacional *Parkatêjê* como programas pertinentes à prática pedagógica, haja vista que era uma oportunidade para se colocar em prática a metodologia em que os jovens aprendiam com os velhos.

Havia também flexibilidade em relação ao calendário escolar. Esse era constantemente alterado, por solicitação da liderança, em conformidade com os conselheiros, segundo a duração das cerimônias, o que demonstrava que as decisões sobre a escola vinham da comunidade. Essas eram tomadas a partir dos princípios de organização sociopolítica e de valores morais que a liderança tinha em sua visão, como sendo coerente para os mais jovens.

Após a chegada dos professores oriundos de Belém, o trabalho com as disciplinas na escola *Parkatêjê* passou a ser simultâneo. Os cinco professores alternavam-se de dois em dois para trabalhar, sistematicamente, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. O ensino da Língua *Parkatêjê* seguia sob responsabilidade dos professores indígenas treinados, segundo Ferraz (2001).

Conforme Alvarez et al. (1996), o currículo de uma escola indígena deve ser definido a partir do cotidiano da comunidade, visto que é o dia a dia que indicará os momentos e os assuntos a serem trabalhados pedagogicamente nesse documento escolar, de modo que esse torne-se prático e simbólico a fim de ser aproveitado como meios para a modificação social. Nesse sentido, conforme os autores, a equipe docente considerava-se comprometida com a valorização do modo de vida tradicional do povo *Parkatêjê*, que estava expresso nas atividades cotidianas da comunidade e veiculado pela língua tradicional do grupo. Assim sendo, contribuíram junto à Coordenação do projeto para que o ensino na escola visasse também a formação dos jovens, orientando-os a futuramente assumirem o papel de professores indígenas, pois entendia-se que “a eles cabe a reinterpretação e ação nos processos de desenvolvimento de sua própria sociedade” (ALVAREZ et al., 1996, p. 85).

Apesar dos esforços, o projeto de educação *Parkatêjê*, por situações diversas, sofreu evasão no final do ano de 1993, o que, somado a fatores de outras ordens, como, por exemplo, pressão externa e desânimo da comunidade pelo ensino formal, fez com que o líder avaliasse a participação dos jovens na escola e repensasse a necessidade dessa na comunidade. Assim, em 1995, os *Parkatêjê* pediram a suspensão daquele que era, na visão do líder indígena *Krôhokrenhum*, mentor da empreitada, um projeto experimental, de acordo com Araújo

(2008). Alvarez et al (1996) afirmam que a escola funcionou regularmente de 1990 a 1995, tendo as atividades suspensas na primeira quinzena desse ano.

Ao analisarem o público da escola onde atuaram, Alvarez et al (1996) afirmam que, apesar de a escola, por meio de seu projeto pedagógico, processar conhecimentos voltados para a consolidação étnica do povo *Parkatêjê*, em dados momentos

a Escola operava num cenário ambíguo, onde os interesses dos alunos da classe de idade jovem nem sempre coincidiam com os dos “velhos”. Assim, não obstante participassem, através da Escola, dos ritos cerimoniais organizados pelos “velhos” no decorrer do “ano letivo”, assim como das caçadas, dos ciclos de produção na roça, da coleta dos frutos, dependendo da época do ano, em contraste com o que eram pretendidos pelos “velhos” que objetivavam com a Escola o retorno a feitura de artefatos materiais (cofos, esteiras, peneiros, flechas) e, mais ainda, à veiculação dos conhecimentos em *Parkatêjê* (“falar direito na língua”), os jovens pareciam perceber a Escola como instrumento de obtenção de saberes e informações da sociedade envolvente. (ALVAREZ et al, 1996, p. 89).

Diante do exposto, percebe-se que havia um contraste de perspectiva sobre a escola de uma geração para a outra. Enquanto os “velhos” esperavam que a escola fosse conduzir os mais “novos” à adesão dos costumes e ao uso da língua tradicional, os jovens tinham perspectivas voltadas para os saberes da sociedade não indígena, o que sugere a interpretação de que talvez tenha sido esse o fator que os levou a evadirem a escola, visto que essa tinha sido pensada de modo específico e diferenciado para o povo *Parkatêjê*.

Na concepção de Alvarez et al (1996, p. 89), o projeto educacional *Parkatêjê* promoveu mais que uma proposta de ensino formal na aldeia, promoveu também uma orientação organizacional e intercultural com outra comunidade indígena. Os autores afirmam que, “em parte com a ajuda da escola”, visto que nos eventos listados havia sempre alunos da instituição envolvidos, o povo *Parkatêjê* criou um escritório para controlar as despesas da comunidade; planejou-se quanto à distribuição do “rancho”, que passou a ser organizado por alunos por meio de ficha de controle de saída de mercadorias por família; interessou-se em realizar pesquisa de preços em supermercados e armazéns de Marabá a fim de comprar produtos de boa qualidade pelos menores preços; e interagiu com o povo *Krahô*, no norte do estado do Tocantins, em uma experiência solidária de festa de amostração⁴⁵ de práticas tradicionais.

Se naquele momento finalizava o projeto educacional coordenado por Leopoldina Araújo e seus colaboradores, não finalizava a história dos *Parkatêjê* com a EEI. No mesmo

⁴⁵ Quando se tem por finalidade mostrar como uma festa cerimonial deve acontecer. Os *Krahô* promoveram a festa do *Pep Kahàkre* ‘falso iniciado’, para relembrar tradições em desuso pelos *Parkatêjê*.

ano *Krôhokrenhum*, após dialogar com seu grupo, decidiu retornar as atividades escolares na aldeia, para isso, solicitou aos alunos que, diante da comunidade, assumissem oralmente o compromisso de estudar, afirma Araújo (1996). A escola que surgia agora não estava mais sob a gestão de diretores indígenas.

Neste segundo momento da escola regulamentada pela SEDUC-PA, os *Parkatêjê* experimentavam a administração escolar dos não índios, o que de imediato refletiu nas ações educacionais. Em 1999, por exemplo, Alencar (2015) afirma que a escola tinha um currículo no qual a Língua *Parkatêjê* ocupava o mesmo lugar que uma LE, visto que no horário de aula efetivamente constavam poucas aulas dessa língua durante a semana: um ou dois dias, conforme a autora. Além disso, a língua tradicional do povo, que à época já estava enfraquecida, não era, nem parcialmente, a língua de instrução da escola. Para Alencar (2015), a língua ocupava, naquele momento, uma posição marginal no currículo escolar, restringindo o que seria a educação bilíngue. Dessa forma, a língua ensinada na escola era o português que, por sua vez, já tinha invadido o território linguístico *Parkatêjê*.

O reflexo das ações pedagógicas envolvendo o ensino das referidas línguas na escola foi observado nos anos seguintes por Ferreira (2003, p. 22), quando ela realizou, na Aldeia *Parkatêjê*, sua pesquisa de campo para o curso de doutoramento, iniciada efetivamente, *in locus*, em janeiro de 2000. Conforme a autora, ao descrever o grau de bilinguismo dos falantes, observou que à época já havia uma geração na comunidade que falava “basicamente o português, demonstrando até mesmo um certo desinteresse em aprender o *Parkatêjê*”, essa era a terceira geração, cuja faixa etária compreendia indígenas de 0 a 29 anos. Segundo Araújo (2004), os indígenas dessa geração, que falavam quase exclusivamente o português, entravam em contato com a língua indígena, de forma mais sistemática, por meio da escola. Contudo, conforme exposto por Alencar (2015), tal língua não tinha um lugar privilegiado naquele momento no cenário escolar. Portanto, o aprendizado da língua tradicional do povo não era objeto principal de estudo na instituição.

No ano letivo de 2012⁴⁶, por motivos semelhantes aos que impulsionaram a primeira demanda, a comunidade solicitou à SEDUC-PA a implantação do Ensino Médio, segundo Silva e Ferreira (2017). Solicitação atendida no ano seguinte, quando, por meio da Portaria 34/2013, a Escola que tinha o *status* de Escola Estadual de Ensino Fundamental, desde 1999, após sua regularização pelo CEE-PA, passou ao caráter de Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio *Pêptykre Parkatêjê*.

⁴⁶ Vale ressaltar que não obtive informações significativas para apresentar, sobre as ações escolares, entre os anos 2000 e 2012, o que justifica o salto cronológico.

Em 2013 ainda havia reflexo da administração dos não índios. As ações escolares promovidas não se compatibilizavam com o atributo de bilíngue atribuído à escola, de modo que a Língua *Parkatêjê* continuava em segundo plano face à língua dominante, conforme Silva e Ferreira (2017), sendo, à época, minimamente ensinada por meio de metodologia de ensino já tradicionais dentro dessa escola, a qual tem como base listar palavras ou frases descontextualizadas. Esse e outros fatores provocaram a discordância da comunidade, levando-a, em 2013, a requerer para si o trabalho relacionado à escola tanto no que compete às ações pedagógicas quanto no que compete à administração escolar.

Surgia a expectativa para novos rumos educacionais, visto que a escola voltava a ser administrada por um indígena. Dentre as ações realizadas à época, destaco, por exemplo, a elaboração e submissão do PPP da Escola *Pěptykre Parkatêjê* à avaliação do CEE-PA, em 2013, a fim de aprovação; e o funcionamento da Escola em três turnos: matutino, vespertino e noturno, no ano letivo de 2014, proporcionando atendimento também aos adultos, os “velhos”, como se costuma falar na aldeia. Esses a frequentavam por iniciativa própria, pois pretendiam aprender a escrever como os não índios, segundo Silva (2014). Sem contar que houve crescente interesse dos professores por qualificação profissional em instituições promotoras de ensino superior. Os *Parkatêjê* mostravam mais uma vez seu protagonismo em relação às ações na escola, desde esse momento, essas já visavam a perpetuação da tradição cultural do povo.

Foi nesse molde que o ensino formal chegou ao povo *Parkatêjê*. Conforme observado, essa abordagem passou por algumas transformações, do bilinguismo subtrativo da FUNAI, ao modelo emancipatório promovido pela Constituição de 1988, e desse, ao projeto de escola diferenciada pensado pela SEDUC-PA, e, posteriormente, ao protagonismo que vem sendo vivenciado dia após dia nas ações escolares. Com base nesse protagonismo, descrevo a seguir o atual contexto da educação formal desse povo.

3.2.1 A Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pěptykre Parkatêjê* no contexto desta pesquisa

A Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pěptykre*⁴⁷ *Parkatêjê*, como passou a ser denominada a partir de 2013, após implantação do Ensino Médio, constitui uma instituição regulamentada pela SEDUC-PA, em cumprimento ao

⁴⁷ Em que *Pěm* significa ‘indivíduo iniciado, exemplar’ e *tykre* significa ‘negro, com pintura de jenipapo, pronto para a guerra’.

Decreto Presidencial nº 26/91 e à Resolução nº 3/99, que atribuem às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a competência de administrar e viabilizar ações voltadas para a EEI no país.

A referida Escola é uma das onze escolas indígenas estaduais regularizadas gerenciadas pela 4ª URE, com sede em Marabá. A Escola *Pêptykre Parkatêjê*, codificada no MEC como 15155862, localiza-se no Km 30 da rodovia BR 222, na Aldeia *Parkatêjê*, dentro da TIMM, nas expansões territoriais do Município de Bom Jesus do Tocantins, o que lhe atribui o caráter de escola rural.

Figura 11 - Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pêptykre Parkatêjê*



Fonte: Acervo da autora (2020).

Em termos de estrutura física, encontra-se um prédio em alvenaria com: 01 sala de direção, equipada com mesa administrativa, cadeiras, central de ar-condicionado, computador, e copiadora (tipo *Xerox*) com impressão colorida; 01 sala de secretaria, onde estão documentos administrativos da escola; 01 biblioteca, em fase de organização, cujo espaço é também utilizado pelos professores como local de planejamento escolar; 01 copa, onde são preparadas as merendas escolares dos alunos; 03 banheiros, sendo um masculino, um feminino e um para funcionários da escola; 01 pátio recreativo, onde são servidas as merendas escolares, esse dá acesso às salas de aula; e 07 salas de aula amplas, com janelas em vidro, equipadas com carteiras escolares em dois modelos: em madeira e em plástico e ferro, e com conjunto de mesa e cadeira em plástico e ferro; quadro magnético sobreposto ao tradicional quadro verde, no qual se escrevia com giz; ventiladores; central de ar-condicionado; e jogo de cadeira e mesa para o professor.

Arelado ao complexo escolar, encontra-se o alojamento dos professores não indígenas. Um prédio composto por dois dormitórios e dois banheiros, destinados um para homens e outro para mulheres. Há, ainda, uma cozinha, uma sala de estar e uma varanda, que são áreas coletivas. Os quartos e a cozinha são equipados com móveis, eletrodomésticos e utensílios necessários em uma casa, estando à disposição da equipe de professores que usufrui do local durante o intervalo de almoço ou durante as festas tradicionais, quando precisam dormir na aldeia. Tanto o prédio do alojamento dos professores não índios quanto o da escola dispõem de serviço de energia elétrica, água encanada e esgoto sanitário.

Em sua organização pedagógica, no ano letivo de 2020, a escola funcionou em dois turnos: matutino e vespertino, com sete turmas em cada período, uma para cada série escolar, atendendo aos alunos distribuídos nos três níveis da Educação Básica que funcionam na unidade de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, todos ofertados na escola em caráter regular. É válido ressaltar que as contribuições deste subitem da Tese estão centradas, sobretudo, no referido ano escolar, quando intensifiquei minha pesquisa de Doutorado, realizando viagens de campo para coleta de dados neste local.

As aulas do primeiro turno, matutino, na Escola *Pěptykre Parkatêjê* iniciam-se às 7 horas da manhã, após os jovens realizarem sua atividade cultural obrigatória: a corrida de tora, seguida do canto e do banho no pátio da aldeia. Nesse turno, que termina às 11 horas, a escola atende aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais. Os alunos do Ensino Fundamental anos finais e do Ensino Médio são atendidos no segundo turno, vespertino, o qual funciona das 13 horas às 17 horas, horário em que os professores não indígenas voltam para suas casas, após ter passado o dia na convivência da comunidade *Parkatêjê*. É válido ressaltar que os alunos da escola recebem reforço escolar no contra turno, em uma atividade pedagógica denominada de Laboratório⁴⁸.

As aulas ocorrem em dois ambientes pedagógicos: a sala de aula e o acampamento. Aquela é o espaço usado para transmissão da educação formal dos alunos *Parkatêjê* de segunda a quinta-feira. Lá, os docentes e os discentes utilizam-se dos instrumentos específicos do cotidiano escolar: quadro, livros, cópias de atividades, caderno, caneta, lápis, borracha, etc., a fim de praticar os conhecimentos curriculares produzidos nas línguas envolvidas em sua educação bilíngue, sobretudo na modalidade escrita. Essas salas, à semelhança das escolas urbanas não indígenas, são decoradas com cartazes ilustrativos dos alfabetos das línguas

⁴⁸ O Laboratório constitui não somente em atividades de reforço ofertadas aos alunos, mas também em atividades de planejamento pedagógico realizada pelos professores não indígenas que cumprem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, trabalhando em dois turnos.

ensinadas *in loco*: português e *parkatêjê*, e do sistema numérico adotado na Língua Portuguesa, bem como com cartazes, escritos em ambas as línguas, listando nomes de animais e de frutas e contendo frases de saudação. Há, ainda, ilustração em cartazes de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano letivo.

Na sexta-feira, as aulas, para todos os níveis de ensino, acontecem no acampamento, seguindo uma determinação da comunidade que instituiu esse dia da semana como sendo o “Dia da Cultura”. Nesse dia, a intenção é que aula seja realizada de forma mais prática e contextualizada à cultura do povo *Parkatêjê*, visto que os agentes da educação escolar indígena *parkatêjê* - alunos e professores indígenas e não indígenas - reúnem-se buscando atingir vários propósitos práticos: construir o saber a partir da vivência diária com a comunidade; interagir com os “velhos”, em contato real com a língua tradicional do povo, visto que lá podem ouvir os falantes da língua comunicarem-se ou cantarem em Língua *Parkatêjê*; caminhar na mata para aprender as práticas socioculturais que antecedem as festas tradicionais; confeccionar artesanato; jogar flecha; etc. Contudo, conforme informado por uma professora indígena durante a entrevista, por falta de didatização das atividades escolares, o que seria um momento adequado para o desenvolvimento das aulas de língua, nem sempre é aproveitado da forma como se deveria. Ainda assim, esse ambiente de ensino é o preferido pelos professores indígenas, pois é onde eles se sentem mais a vontade para ensinar a língua. Os professores sabem que esse constitui o melhor espaço para ensinar a cultura de modo real. Nesse ambiente, o professor indígena teria a oportunidade de realizar uma aula de língua mais empírica, na qual o aluno participasse das atividades tradicionais.

No contexto desta pesquisa, encontrei a escola está sob direção indígena; a atual gestão está em atuação há quatro anos. Em entrevista realizada com a Colaboradora 1 (2020), fui informada que no ano letivo de 2020 a escola atendeu a 91 alunos. Dentre esses, havia dois que não eram indígenas e dois que possuíam alguma limitação permanente, classificados como Pessoa com Deficiência (PCD), embora não tenham apresentado laudo comprobatório da deficiência no ato da matrícula. Os alunos PCD’s estavam matriculados nas turmas do 1º ano/9 e 6º ano/9. De acordo com a Diretora, na escola, não havia profissional especializado para atender esse público, contudo a matrícula desses foi efetivada. Matrículas como essas são asseguradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Artigo 53º, o qual determina que toda criança e adolescente tem direito ao acesso à educação pública e gratuita em escola próxima a sua residência (BRASIL, 1990).

O Relatório alunos matriculados 2020 da 4ª URE – Marabá (SEDUC-PA, 2020a) comprova o quantitativo de alunos matriculados e enturmados nas 14 turmas disponibilizadas

na escola. Dos 91 alunos matriculados, 30 ingressaram na Escola no ano letivo de 2020, 60 davam continuidade no estudo formal na instituição e 01 tinha sido transferido. Abaixo, apresento o quadro de oferta, matrícula e enturmação de alunos, no ano letivo de 2020, na Escola *Pěptykre Parkatêjê*.

Quadro 8 - Alunos matriculados na Escola *Pěptykre Parkatêjê* no ano letivo de 2020⁴⁹

NÍVEL DE ENSINO	SÉRIE	TURMA OFERTADA	VAGA DISPONÍVEL	ALUNO ENTURMADO	ALUNO NÃO ENTURMADO	TOTAL DE MATRÍCULA
EDUCAÇÃO INFANTIL	Pré-escolar	2	43	7	0	7
ENSINO FUNDAMENTAL I	1º ano/9	1	16	9	0	9
	2º ano/9	1	18	7	0	7
	3º ano/9	1	23	7	0	7
	4º ano/9	1	22	8	0	8
	5º ano/9	1	23	7	0	7
ENSINO FUNDAMENTAL II	6º ano/9	1	24	11	0	11
	7º ano/9	1	30	5	0	5
	8º ano/9	1	26	9	0	9
	9º ano/9	1	27	8	0	8
ENSINO MÉDIO	1º ano	1	32	8	0	8
	2º ano	1	36	4	0	4
	3º ano	1	39	1	0	1
TOTAL		14	359	91	0	91

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Ao ser comparado com o quadro de matrícula de anos anteriores, mais precisamente a partir de 2016, ano em que comecei a acompanhar o funcionamento da Escola *Pěptykre Parkatêjê*, é possível afirmar que em 2020 houve um crescimento significativo no número de

⁴⁹ Quadro elaborado com base nas informações de matrícula do Relatório alunos matriculados 2020 da 4ª URE – Marabá (SEDUC-PA, 2020a).

alunos matriculados nessa escola, sobretudo se confrontado com o ano letivo anterior (2019), quando ocorreu uma queda brusca no quantitativo de matrícula nessa instituição: em 2016, realizou-se 67 matrículas; em 2017, matriculou-se 68 alunos; em 2018, foram 88 alunos matriculados; e em 2019, 60 alunos foram matriculados, tendo sido a procura maior para o Ensino Fundamental I e II.

Mesmo apontando crescimento no número de matrículas em 2020, um dado chama atenção no referido quadro: o número de alunos matriculados nas turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio é baixo. Tal quantitativo é o reflexo da baixa matrícula do ano anterior que, por sua vez, é justificada por problemas ocorridos na comunidade *Parkatêjê*. Um fato como esse evidencia que as problemáticas enfrentadas pelo grupo refletem dentro do funcionamento da escola e evidencia também que essa instituição está incorporada na vida social do grupo.

Em relação às matrículas nos últimos anos (2016-2020) na Escola *Pẽptykre Parkatêjê*, outra questão merece ser destacada: com exceção do ano letivo de 2019, essa Escola vinha conseguindo aumentar a inscrição de discentes, o que demonstrava certa preferência do público indígena por ela, haja vista que no mesmo período também crescia o quantitativo de escolas indígenas na TIMM, saltou de três, em 2016, para onze escolas nesse território, em 2020; entre essas, a Escola *Pẽptykre Parkatêjê* era o terceiro estabelecimento escolar indígena com maior número de alunos matriculados.

No ano letivo em questão, o quadro de funcionários da escola era composto por 36 pessoas, as quais eram distribuídas em cargos/funções. A SEDUC-PA e a Associação Indígena *Parkatêjê Amjipatãr Kaxuwa*⁵⁰ eram as instituições responsáveis pelo pagamento salarial dos funcionários que atuavam na escola. Nesse ano, os que eram vinculados à Secretaria, eram contratados, atuando com carga horária semanal de 40 horas, equivalente a 200 horas mensais. Não havia, portanto, nenhum servidor efetivado por meio de concurso público estadual, promovido por essa Secretaria de Educação, atuando na Escola *Pẽptykre Parkatêjê*. Se os professores não indígenas não são concursados, imaginem-se os professores indígenas, que estão dentro da parcela minoritária da população brasileira, cujas políticas públicas nem sempre a alcança. A realização de concurso público para exercício de carreira no magistério indígena constitui uma das atuais demandas dos povos indígenas atendidos pela SEDUC-PA. Nesse sentido, a SEDUC-PA não estaria cumprindo com o disposto na Resolução Estadual nº 880/99, a qual regulamenta a profissionalização do magistério indígena, acessibilizando carreira por concurso; nem o ordenado na Resolução Estadual nº

⁵⁰ A Associação, cujo nome significa: “para os *Parkatêjê* estarem seguros, prestarem atenção” (FERRAZ, 2001, p. 296), foi criada no final de 1994, com o propósito de gerenciar os recursos financeiros da comunidade.

001/2010, a qual, por meio dos Artigos 109º e 143º, determina, respectivamente, a efetivação de professores indígenas e a prioridade de atuação desses, nas escolas de suas comunidades, desde que sejam portadores das prerrogativas para exercício da docência. Abaixo apresento o quantitativo de servidores por cargo/função, ilustrando as instituições a quem estão vinculados e à etnia a qual pertencem:

Quadro 9 - Cargos/funções disponíveis na escola *Pẽtykre Parkatêjê* no ano de 2020

CARGO/FUNÇÃO	QUANTITATIVO	ETNIA	VINCULO
Diretor	01	Indígena	SEDUC-PA
Professores	08 15	Indígenas Não indígenas	SEDUC-PA SEDUC-PA
Secretária	01	Indígena	SEDUC-PA
Auxiliar de secretaria	01	Indígena	SEDUC-PA
Merendeira	04	Indígenas	02 SEDUC-PA 02 Comunidade
Serventes ⁵¹	02	Indígenas	SEDUC-PA
Vigias	04	Indígenas	02 SEDUC-PA 02 Comunidade

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Conforme é possível observar, cerca de 60% do recurso humano da escola era formado por indígenas. Em especial, cito o corpo administrativo: direção e secretaria, formado por indígenas da comunidade. Apenas no cargo/função professor havia não indígenas atuando, o que, a meu ver, não era interessante para as atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem, mesmo sendo essas voltadas para as disciplinas da base nacional comum. Posso afirmar que minha opinião é compartilhada pelos próprios professores indígenas, conforme trechos das entrevistas realizadas com eles, quando os questionei sobre o grau de importância que eles atribuíam para a atuação do professor indígena na EEI, pedindo a eles para justificarem sua resposta:

Pra mim..., eu acho essencialmente importante..., porque os alunos precisa e vem atrás de mim pra ensinar uma coisa da minha vivência (COLABORADORA 2, 2020).

Pra mim é muito importante a atuação do professor indígena na escola..., porque são os conhecedores da cultura e da língua [...] (COLABORADORA 3, 2020).

⁵¹ Em conversa informal com uma professora não indígena, tive conhecimento de que a comunidade *Parkatêjê* contratou várias mulheres indígenas e não indígenas, essas esposas de índios, para trabalharem como auxiliares na limpeza geral da Aldeia, inclusive na limpeza da escola. Assim, não se sabia ao certo quantas delas faziam parte do quadro de servidores da escola, atuando na limpeza exclusiva desse local e quantas participavam da limpeza da instituição por fazer parte do quadro geral de auxiliares da limpeza da aldeia. Dessa forma, informei apenas as serventes contratadas pela SEDUC-PA.

É essencialmente importante, porque o professor indígena é quem vai fazer o aluno entender a importância das coisas [...] (COLABORADORA 4, 2020).

Muita importância..., porque ele [o professor indígena] gosta de ensinar a língua..., porque é bom aprender com os professores pra ficar no lugar deles no futuro [...] (COLABORADOR 5, 2020).

Acho que o professor indígena é essencialmente importante..., porque ele tem que ter conhecimento em todas as áreas. (COLABORADORA 6, 2020).

Apesar de ser o Estado do Pará a esfera promotora das ações voltadas para a EEI na Aldeia *Parkatêjê*, provendo o vencimento de quase a totalidade do recurso humano da Escola *Pẽtykre Parkatêjê*, nem todos os serviços ofertados à instituição na Comunidade *Parkatêjê* são financiados pela SEDUC-PA. Consoante os professores, em regime de colaboração, a merenda escolar recebida pela unidade de ensino é ofertada pela Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Tocantins. A propósito, ressalto que em um dos períodos em que estive realizando pesquisa de campo na escola, não havia merenda escolar, motivo que, à semelhança da prática realizada nas demais escolas estaduais do Pará, justificava o término do expediente escolar antecipado.

Além dessa, outras ações realizadas na escola também se assemelhavam bastante com as práticas das escolas não indígenas paraense, as metodologias de ensino constituem um exemplo. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa e dos conteúdos curriculares expressos nesse idioma, por exemplo, os quais são de competência dos professores não indígenas, observei os alunos, em geral, realizando, na sala de aula, uma atividade tradicionalmente chamada de “tirar do quadro”, que é quando se copia no caderno individual o conteúdo que o professor escreve para o coletivo. Bem como verifiquei os alunos do Ensino Fundamental I realizando atividades propostas por um LD descontextualizado de sua cultura, do qual o professor não indígena fez cópia (colorida) e colou no caderno do discente. Em relação à turma-alvo desta pesquisa, observei que, além dessas práticas descritas, essa aprendia a língua em questão por meio do método silábico de alfabetização. O aprendizado das sílabas era reforçado com cantigas típicas do processo educacional dessa faixa etária, entoadas em português.

Outra característica que assemelha a Escola *Pẽtykre Parkatêjê* às demais unidades de ensino estadual paraense é a orientação para o uso do uniforme escolar. Na visita realizada à Escola, no início do ano letivo de 2020, observei que os alunos frequentavam as aulas com suas vestimentas cotidianas: shorts, saias, vestidos, blusas, camisas, sandálias, etc., mas havia instrução por parte dos professores para que os alunos realizassem a compra do uniforme, o que foi cumprido pelos discentes.

Conforme referendado, juntamente com as demais escolas da rede estadual, o funcionamento letivo da Escola *Pěptykre Parkatêjê* estaria seguindo o calendário unificado elaborado pela SEDUC-PA para o ano letivo de 2020. Em outras palavras, a escola não estaria sendo orientada a funcionar com um calendário escolar assimétrico e diversificado, respeitando as especificidades culturais da comunidade *Parkatêjê*. A utilização de um calendário unificado constituiria, portanto, outra semelhança do funcionamento dessa escola com as demais instituições pertencentes ao sistema estadual. Nesse sentido, em relação à orientação fornecida a essa escola, a SEDUC/PA não estaria respeitando o disposto na Resolução Estadual nº 880/99 e Resolução Estadual nº 001/2010, por exemplo.

Assim sendo, de modo geral, é possível afirmar que o funcionamento cotidiano da Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pěptykre Parkatêjê* é muito aparentado ao funcionamento das demais escolas estaduais do Pará regidas pela SEDUC/PA, cuja maioria constitui-se escola estadual não indígena. Como professora de língua nos níveis de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio das escolas da rede estadual, deparei-me com a mesma rotina escolar, com o mesmo formato de tempo de aula, com os mesmos materiais didáticos das escolas onde eu atuo como docente, com os mesmos documentos oficiais de registro de aula, com a mesma estrutura física de escola, etc.

A semelhança não se justifica apenas pelo seguimento, por parte da escola, das normas e das jurisdições da Secretaria para suas unidades de ensino, mas também por outros fatores. A presença de profissionais não indígenas na escola certamente é um fator que também influencia essa realidade, esses levam para dentro da escola indígena as práticas docentes que eles estão acostumados a utilizar nas escolas não indígenas, descaracterizando as práticas pedagógicas que deveriam ser construídas e assumidas nessas escolas. Essa constatação evidencia que a SEDUC/PA também precisa promover formação continuada para professores não indígenas que atuam em meio aos povos indígenas, a fim de que esses profissionais possam proporcionar uma prática pedagógica mais contextualizada aos modos de vida e de aprendizagem dessas comunidades. É claro, não posso desconsiderar que há outros agravantes que contribuem para essa realidade, tais como as problemáticas apresentadas no final do subitem 3.1.2 desta Tese de Doutorado, as quais precisam ser materializadas em ações da SEDUC-PA.

A conclusão apresentada não deve ser uma peculiaridade da Escola *Pěptykre Parkatêjê*, é provável que seja uma realidade de muitas escolas indígenas do Pará e do Brasil, o que evidencia que as ideias apresentadas nas normativas do MEC e das Secretarias de Educação têm ficado apenas no texto escrito. Fatos como esses despertaram em mim um olhar

preocupante para a escola indígena que provavelmente ainda temos hoje não somente no estado do Pará, mas no Brasil como um todo: uma escola com características fortíssimas das escolas da sociedade envolvente. Mesmo diante de vários documentos legais tanto a nível federal quanto estadual que asseguram em termos escritos um formato de escola almejada pelos povos indígenas, a saber: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, é provável que ainda se tenha pouco dessas características nas escolas indígenas em geral, prevalecendo nessas o formato pedagógico e administrativo das escolas não indígenas.

No caso específico da Escola *Pêptykre Parkatêjê*, é possível afirmar que a distinção entre as escolas públicas estaduais urbanas do Pará e essa escola indígena rural é feita por pequenas peculiaridades pedagógicas que lhe atribuem a especificidade escola estadual indígena, são elas: a presença de recursos humanos indígenas, em especial o ancião *Parkatêjê* na função de professor indígena, sobre os quais trato especificamente no subitem 3.2.5; a língua indígena como componente curricular; e algumas práticas pedagógicas que vêm sendo adotadas pela escola, como a “corrida de tora” pela manhã, antes do início do turno escolar, e o “Dia da Cultura”, por exemplo.

Se ainda não há especificidade e diferenciação substancial, ao menos há, por parte da liderança, da comunidade e do corpo docente da escola, um anseio em atribuir essas características à escola, fazendo dessa um lugar de protagonismo e resistência indígena. O caminho para alcançar tais objetivos deve estar traçado no PPP da escola, quando esse defende os interesses da comunidade indígena dentro da escola, apresentando propostas curriculares e desenvolvendo planejamentos linguísticos satisfatórios para o grupo. Nesse sentido, o PPP configura-se como um documento escolar importante para o projeto de EEI que a comunidade almeja. Dada a notoriedade do PPP, sigo tratando sobre o mesmo e sobre o currículo escolar no subitem a seguir (3.2.2).

3.2.2 Projeto Político Pedagógico e currículo escolar

A elaboração do PPP e a construção da grade curricular e do currículo das disciplinas a serem ofertadas nas escolas indígenas são de competência da própria instituição escolar, da comunidade e da Secretaria de Educação que atende a escola indígena. Esses documentos escolares constituem formas de organização correspondentes às especificidades de cada comunidade indígena, visto que devem considerar os projetos políticos e sociais da etnia

envolvida. Isso posto, construir PPP e currículo escolar não constitui uma tarefa simples e rápida, entretanto é uma tarefa urgente.

Escola *Pëptykre Parkatêjê*, segundo Silva (2014), constitui uma instituição indígena com PPP elaborado. No entanto, a exemplo de outros contextos escolares indígenas, enfrenta uma problemática de ordem burocrática: a aprovação. Conforme a Colaboradora 1 (2000), em conversa informal, o PPP que vem sendo adotado na escola desde 2013 ainda não foi aprovado pelo CEE-PA, tampouco está atualizado, razão pela qual não pude ter acesso ao documento oficial.

De acordo com Silva (2014), o PPP construído para a Escola *Pëptykre Parkatêjê* defende um ensino específico, diferenciado e bilíngue, no qual a língua seja valorizada nas práticas pedagógicas da escola. Contudo, pesquisas realizadas no âmbito escolar têm mostrado que os conhecimentos tradicionais não têm sido prioridade face aos conhecimentos científicos ocidentais, o próprio ensino da Língua Portuguesa tem sido preferencial ao da língua tradicional do povo, fato comprovado por meio da quantidade de horas-aulas dispensadas às disciplinas no PPP da escola: ao Ensino Médio são previstas 4h/a para o ensino daquela, enquanto que para o ensino desta são apenas 3h/a; em relação ao Ensino Fundamental, o quantitativo de hora-aula se iguala para ambas as línguas (SILVA, 2014).

Outro fator que corrobora para a assertiva, observado em minha pesquisa de campo, está relacionado ao tempo destinado para as atividades no acampamento. Essas ocorrem apenas às sextas-feiras, tidas como o “Dia da cultura”. Nos demais dias da semana as aulas são realizadas aos moldes da cultura envolvente, dentro da sala de aula - espaço físico da escola -, quando e onde são ensinados os conteúdos da base nacional comum curricular. O acampamento é o contexto escolar da EEI mais autêntico; lá, o ambiente possibilita ao professor indígena ministrar aula usando a língua tradicional em interação real. É no acampamento que os professores indígenas começam a experimentar aquilo que entendo como pedagogia indígena⁵², quando eles assumem como metodologia de ensino na educação escolar sua forma indígena de ensinar: mostrando ao aluno como faz, inserindo o aluno no contexto da aprendizagem, vivenciando a realidade e vivendo como seus antepassados. A meu ver, aproveitando as peculiaridades que as normativas asseguram à EEI, as escolas indígenas, de um modo geral, poderiam tornar momentos como esses mais frequentes durante a semana de atividade. Ao tornar tais práticas como regra frequentemente seguida nas ações pedagógicas escolares, a EEI ganharia efetivamente os atributos de específica e diferenciada,

⁵² O termo é usado no RCNEI (BRASIL, 1998).

tão almejados, visto que as ações escolares resplandeceriam a face da comunidade indígena, sendo seu emblema, isto é, sua forma de fazer a escola.

Em relação às disciplinas ofertadas no currículo da referida escola indígena, conforme documento curricular fornecido a mim pela Secretaria de Educação, em uma das visitas realizadas à CEEIND, em busca de informações para este estudo, a Escola *Pěptykre Parkatêjê* estaria seguindo uma grade curricular⁵³ para os três níveis da Educação Básica que funcionam na unidade de ensino em caráter regular. Isso nos permite pressupor que essa já teria sido discutida entre as partes interessadas. A análise da referida grade curricular permite afirmar que a mesma teria sido elaborada em conformidade com os Artigos 26º, 78º e 79º da LDBEN nº 9.394/96, com a Resolução nº 30/04 e com a Resolução nº 001/2010 do CEE-PA, atendendo em sua composição a base nacional comum e a parte diversificada, contemplando as especificidades linguísticas e culturais dos *Parkatêjê*.

Nessa grade curricular que teria sido desenhada para a Escola *Pěptykre Parkatêjê*, a Educação Infantil inclui o Jardim I e Jardim II, com carga horária semanal de 20 horas e anual de 800 horas, obedecendo a carga horária mínima anual estabelecida pela LDBEN (1996) para o nível de ensino. Consoante SEDUC-PA (2019), mesmo sendo de responsabilidade prioritária do poder municipal, o Estado também deve garantir a oferta desse nível de educação às comunidades indígenas, visto se tratar de um direito, podendo ser uma opção de cada comunidade indígena. Ao ofertá-la, devem-se respeitar as características próprias do público. Isso implica dizer que o atendimento às crianças indígenas na faixa etária correspondente à Educação Infantil deve obedecer à organização sociotemporal diferenciada das comunidades tradicionais.

Ainda segundo a referida grade curricular, a oferta do Ensino Fundamental na Escola *Pěptykre Parkatêjê* compreende do 1º ao 9º ano, seguindo as normatizações estabelecidas pela Lei 10.171/01, homologada pelo PNE 2001-2011, as quais prevê o tempo de duração em nove anos, organizados em um Ciclo de Alfabetização de três anos, seguidos dos demais anos. As disciplinas contempladas na grade curricular do Ensino Fundamental de nove anos também estariam seguindo o exposto nos documentos normativos referendados, tanto no que consiste à organização da grade (base nacional comum e uma parte diversificada), quanto no que se refere à carga horária a qual o aluno deve ser submetido semanal e anualmente: mínimo de 20 horas semanais e de 800 horas anual para os alunos dos anos iniciais e de 29 horas semanais e de 1160 horas anual para os alunos dos anos finais.

⁵³ Cf. Anexos B.

No que se refere à parte diversificada do currículo, os alunos *Parkatêjê* estariam sendo atendidos com aulas de “Cultura e Identidade e “Estudos Amazônicos”, segundo o documento curricular fornecido pela SEDUC-PA. A Língua Indígena estaria sendo apresentada como componente curricular da base nacional comum, em posição de igualdade com a Língua Portuguesa, para cada uma dessas disciplinas haveria uma carga horária semanal de quatro horas/aulas. É neste nível de ensino que se encontra o público-alvo desta pesquisa: o 1º ano/9, o primeiro dos três anos que compõem o Ciclo de Alfabetização.

Quanto ao Ensino Médio, a oferta de EEI na escola contempla aos três anos desse nível de ensino. De acordo com a grade curricular das disciplinas escolares fornecida pela SEDUC-PA, a parte diversificada da grade contemplaria três disciplinas: “Cultura e Identidade”, “Literatura Brasileira” e “Antropologia”. Tanto a Língua Portuguesa, quanto a língua indígena estariam fazendo parte da base nacional comum, a primeira prevalecendo em termos de quantitativo de aula ministrada, seriam quatro em relação a segunda, com três horas/aulas semanais. Ao todo, a carga horária anual estudada pelos alunos do Ensino Médio equivaleria ao mínimo de 1.482 horas.

Vale ressaltar que no ano letivo de 2020 a referida escola não está atendendo alunos nas modalidades de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Projeto Mundiar, também promovidos pela SEDUC-PA em escolas indígenas do Estado.

Ao analisar a grade curricular dos componentes curriculares fornecida pela Secretaria, a qual segundo o órgão estaria sendo adotada na Escola *Pěptykre Parkatêjê*, verifica-se que o Pará, junto à referida unidade de ensino presente na Comunidade *Parkatêjê*, estaria buscando realizar seu compromisso firmado junto à EEI, promovendo a expressão da autonomia e da identidade escolar dos *Parkatêjê*, visto que se desenhava, por meio do currículo, a escola que a comunidade almejava ter, respeitando os princípios da interculturalidade, do bilinguismo, da especificidade, da organização comunitária e da territorialidade.

Contudo, se por um lado a SEDUC-PA de fato já conversou com a comunidade *Parkatêjê* e já construiu o PPP e a grade curricular das disciplinas escolares para serem adotados pela referida instituição de ensino, por outro o debate para a construção de uma matriz de referência curricular com os conteúdos a serem ensinados nessa escola ainda está para acontecer. Conforme a reivindicação da liderança indígena Adilene *Airompokre*, na sessão especial para debater a “Situação da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará”, realizada no dia 09 de março de 2020⁵⁴, a SEDUC-PA estaria negligenciando a construção do

⁵⁴ Conferir o exposto no subitem 3.1.2 desta Tese.

currículo das escolas indígenas, em particular, ela questionava a elaboração curricular da escola que funciona em sua aldeia. Diante disso, o ensino formal dos *Parkatêjê* estaria sendo comprometido, visto que os professores não têm um guia orientador dos conteúdos escolares a serem ministrados em suas aulas não somente no que se refere ao ensino das disciplinas da parte diversificada do currículo, mas também as que são relacionadas à base nacional comum curricular.

Vale ressaltar que referente às disciplinas da base comum, a SEDUC-PA oferece aos professores e escolas do Estado do Pará o Documento Curricular do Estado do Pará (2019), o qual serve como guia para os componentes curriculares agrupados às áreas de saber privilegiadas pela BNCC (2017). No entanto, mesmo referente a essas disciplinas, o currículo da escola indígena precisa ser diferenciado, pois os conhecimentos científicos ocidentais não devem ser privilegiados e sobrepostos em relação aos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. De fato, conforme determinam os documentos legais, os povos indígenas têm direito ao acesso aos saberes construídos por diferentes sociedades, sejam elas indígenas ou não indígenas, mas é preciso dosar a oferta desses conhecimentos para que não se sobressaíam àqueles construídos dentro das aldeias, nas práticas tradicionais dos povos.

Referente às disciplinas da parte diversificada das grades curriculares das escolas indígenas, dentre as quais a Escola *Pẽptykre Parkatêjê*, a SEDUC-PA justifica-se afirmando que está discutindo, por meio de atos como a “Audiência pública sobre Educação Escolar Indígena”, realizada em setembro de 2019, como efetivar ações para colaborar junto aos povos indígenas na construção de seus currículos escolares.

A ausência de currículos escolares específicos e diferenciados para escolas indígenas parece ser uma realidade enfrentada por outras instituições escolares indígenas, além da Escola *Pẽptykre Parkatêjê*. Ao realizar uma breve pesquisa nos sites das Secretarias de Estado de Educação de mais duas unidades federativas que compõem a região Norte do Brasil, a saber: Acre e Amazonas, deparei-me com a publicação de documentos curriculares, datados de 2018, a semelhança desse construído e publicado pela SEDUC-PA, nos quais não há nenhuma orientação para a construção curricular das escolas indígenas.

Diante da ausência de um guia orientador do conteúdo curricular da parte diversificada da Escola *Pẽptykre Parkatêjê*, os professores indígenas fazem o que está ao seu alcance e ao seu entendimento do que seja necessário ministrar nas disciplinas nas quais atuam atendendo aos alunos, conforme observado em trechos de seus discursos, quando inqueridos por mim sobre qual conteúdo eles consideram mais importante a ensinar e como o selecionam:

Eu levo [os alunos] no mato e no acampamento para mostrar a prática, as pessoas tecendo esteira, pintando, jogando flecha [...] Tem que ensinar a linguagem, com exercícios pra aprender a falar [...] a minha metodologia é usar a prática da fala [...] levar pro convívio da comunidade [...] perguntar pra ele como chama ‘pai’, ‘mãe’ [...] Eu escolho o que ensinar na aula por tema [...] urucum e jenipapo. Eu planejo com os professores *kupê* o que é pra ensinar [...] está tudo na minha cabeça. [...] (COLABORADORA 2, 2020).

Eu seleciono o conteúdo pela dificuldade na escrita da linguagem do povo, eu faço mudanças quando preciso. Ensino a cumprimentar, saudar [...] Se perceber que não estão prestando atenção no conteúdo na oralidade, eu mudo de assunto para atividade lúdica, já fiz ‘cabeça, ombro, joelho e pé’ para chamar a atenção, [...] já contei história na linguagem [...] ensino o homem cantar pra homenagear pai e mãe nas datas comemorativas [...] (COLABORADORA 3, 2020).

A gente trabalha assunto da cultura, não trabalha a escrita na aula da cultura, só falando com as crianças, a escrita só depois que falasse [...] Já tentaram muitas vezes [ensinar] na escrita, já traduziram ‘cabeça, ombro, joelho e pé’ e ‘caiu no poço’. O canto tem bom resultado na escola. [...] A gente sente falta de um currículo escolar definido pela escola, é o principal. A SEDUC manda currículo pronto, mas a comunidade e a escola faz seu currículo para ser específico. Falta a comunidade definir o currículo específico, a gente não segue o da SEDUC. Cada professor faz sua matriz, primeiro faz uma avaliação diagnóstica para, depois, ensinar eles. Essa matriz é elaborada pela professora. (COLABORADORA 4, 2020).

Eu gosto de ensinar no acampamento pro aluno entender na prática, mostrando as coisas [...] pra aprender a linguagem, pros jovens aprenderem a falar na nossa linguagem conosco. Eu vou mostrando o que está ao redor [...] O professor *kupê* escreve a linguagem e eu falo [...] Eu gosto de ensinar a nossa linguagem... porque é bom aprender com os professores pra ficar no lugar deles no futuro. [...] Eu escolho na hora se vou ensinar a cantar [...] se vou ensinar um comando: ‘pega isso, pega aquilo’ [...] É mais a fala, se der muito escrita ele não vão saber, vão se atrapalhar [...] Ai eu vou mostrando objetos, falando, na prática. Eu mostro primeiro em *parkatêjê* e depois em português. [...] eu fico chamando o menino toda hora pra aprender a falar [...] (COLABORADOR 5, 2020).

Eu levaria à sala de leitura, porque é importante as crianças se sentir à vontade com os livros. [...] É importante a criança aprender sua identidade, língua e cultura *parkatêjê*, alfabeto, canto e pintura [...] o que fortalece sua identidade é a fala e a cultura indígena. [...] (COLABORADORA 6, 2020)⁵⁵.

Assim, as aulas seguem sem proposta curricular específica, não sendo possível prever quais conteúdos são ensinados, visto que o professor decide na hora da aula o que ensinar, nem as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares específicos da grade curricular da escola, a cada série da Educação Básica na Escola *Pěptykre Parkatêjê*. A falta de planejamento, bem como o nivelamento do conteúdo ensinado por faixa etária certamente prejudica o processo de ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*. Silva (2014, p. 149) já observava esse aspecto em meio aos professores indígenas que atuavam na escola em 2014; conforme a autora, “eles [professores] não seguem um plano de ensino.

⁵⁵ Vale ressaltar que os colaboradores 3, 4 e 6 cursam ou cursaram ensino superior, o que justifica seu discurso mais pedagógico sobre as perguntas. Os outros dois não dominam a escrita, são contratados como professores, pois são fluentes na língua tradicional do povo, são os considerados ‘velhos’.

Assim, as decisões sobre como e o quê ensinar fica a critério de cada professor”. Seis anos depois, a realidade continua sendo a mesma na escola da comunidade.

Mesmo diante das incertezas pedagógicas e curriculares, os professores indígenas seguem testando, tentando definir o conteúdo curricular de sua língua a ser ensinado, pois têm ciência de sua importância para que o ensino formal na escola aconteça da forma como almejam. O ensino formal na Aldeia *Parkatêjê* vem sendo construído ao longo desses mais de 40 anos de escola. Nos últimos anos, dentro da jurisdição da SEDUC-PA, a escola assumiu uma postura mais regular, isto é, vem funcionando sem as interrupções que costumavam ocorrer no início da implantação dessa instituição nessa aldeia. Entretanto, o fato de sua escola encontrar-se atrelada ao modelo do Estado, talvez seja um empecilho, e não uma vantagem para realizarem sua educação escolar conforme o modelo que entendem ser mais coerente com sua realidade, no qual a alteridade, a tradição, a cosmovisão e a língua indígena do povo devem prevalecer.

A escola dos *Parkatêjê*, assim como as demais escolas indígenas do estado do Pará, tem muito a ensinar à sociedade por meio de sua alteridade. Conforme afirma Melià (1999, p. 16), “a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos.” Os *Parkatêjê* estão certos da função que querem que a escola e o ensino formal tenham em seu meio, um lugar onde a cultura e a história estejam presentes nas ações pedagógicas realizadas junto aos alunos, e isso está exposto em um *banner*, pendurado no corredor de entrada da Escola *Pêptykre Parkatêjê*, onde se lê: “Preocupação em perpetuar, divulgar a cultura e a história do seu povo”.

Eles também compreendem que, para que sua história e cultura sejam propagadas, é preciso fortalecer a língua e se esforçam para conscientizar o grupo sobre a questão linguística. Uma das estratégias usadas para alcançar esse objetivo é promovendo o ensino da Língua e da Cultura *Parkatêjê* como componentes curriculares da escola, ministrados por professores da etnia contatados pela SEDUC-PA. Esses profissionais configuram-se como importantes agentes da EEI *Parkatêjê*, capazes de efetivar ações pedagógicas em prol de sua língua e cultura indígena. Dada importância exercida por eles no cenário da EEI na Escola *Pêptykre Parkatêjê*, dedico um subitem da Tese para apresentar seu perfil e para descrever as metodologias de ensino-aprendizagens utilizadas por eles na EEI promovida em sua escola.

3.2.3 Professor indígena *Parkatêjê*

Por meio da visita que realizei, em fevereiro de 2020, à escola da Aldeia *Parkatêjê* (km 30), correspondente a segunda ida a campo nesse local, pude traçar uma caracterização dos docentes indígenas que atuam como professores bilíngues⁵⁶ na referida instituição de ensino, bem como das metodologias adotadas por eles em suas práticas pedagógicas e suas concepções sobre o ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*, as quais exponho doravante. A compreensão obtida e apresentada nesta Tese é fruto das observações oculares sistemáticas não participantes das aulas ministradas por esses docentes e da aplicação de formulário de sondagem de práticas pedagógicas realizadas junto a eles, por meio dos quais entrevistei cinco dos oitos professores indígenas atuantes na escola. Alguns aspectos são observados no perfil do professor *Parkatêjê*.

Os oitos professores indígenas que trabalham na escola da Aldeia *Parkatêjê* pertencem à referida etnia indígena e atendem alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nesse sentido, a Escola *Pẽptykre Parkatêjê* alinha-se a uma sugestão do RCNEI (BRASIL, 1998, p. 42), a qual afirma que “para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar.” O fato de esse docente ser *Parkatêjê*, a meu ver, o caracteriza como um agente com possibilidade de implementar as mudanças necessárias na educação promovida em sua instituição de ensino formal, podendo ressignificar a escola ao desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma mais harmoniosa com as necessidades da comunidade.

Em minha compreensão, o professor indígena *Parkatêjê* é um profissional que, apesar das circunstâncias vivenciadas pela forma como a EEI está sendo conduzida no estado do Pará, trabalha na escola com muita motivação, por entender que está construindo algo em favor de seu povo. Embora seu cargo e sua prioridade no exercício da função sejam respaldados por lei, a saber: PNE nº 10.172, Resolução Federal nº 5/2001 e Resolução Estadual nº 001/2010, os professores indígenas *Parkatêjê*, assim como os demais docentes indígenas do estado do Pará, ainda não foram beneficiados com a realização de concurso público que os efetivem na carreira de magistério na Educação Básica. São, portanto, docentes temporariamente contratados para lecionar na Escola *Pẽptykre Parkatêjê*, onde atuam.

⁵⁶ Assim chamados os professores *Parkatêjê* contratados pela SEDUC-PA para ensinar as disciplinas específicas da grade curricular da escola.

Ainda que a situação de contrato justifique-se, ao menos, pela urgência e necessidade desse docente atuando nas escolas indígenas, conforme garantido pela Resolução Federal n.º 5/2001, a qual afirma que “a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2012, p. 10), ela não é benéfica à EEI. O contrato temporário de servidores da educação, sobretudo de professores, tem como consequência uma constante substituição de profissionais, resultando em rupturas nas práticas pedagógicas adotadas e no projeto educacional escolar. Tal situação não contribui para que a escola consiga dar prosseguimento às ações assumidas em seu PPP. Sem contar que a experiência e a relação de confiança construída por um profissional com o grupo de aluno são abandonadas quando ocorre a troca constante dos servidores.

Diante do quadro de professores encontrados na instituição foi possível concluir que, na Escola *Pěptykre Parkatêjê*, para um indígena chegar ao cargo de professor bilíngue, dois critérios são indispensáveis: ser falante da língua tradicional e conhecedor da cultura ancestral. Os quesitos sexo e faixa etária não são condições para o exercício do cargo na escola. Assim, quanto ao fator sexo, havia professores homens e mulheres atuando na instituição. Quanto ao fator idade dos professores bilíngues, essa varia dos 18 aos 60 anos, sendo essa idade máxima incerta, visto ter sido uma aproximativa feita por dois dos professores entrevistados, os quais não souberam confirmar sua idade, apenas afirmaram ter por volta dos 60 anos.

A presença desses dois professores anciãos evidencia que os *Parkatêjê* têm como preocupação possibilitar a relação entre gerações dentro da escola, para que a língua tradicional seja transmitida às gerações posteriores. Em outras palavras, do seu ponto de vista, está clarividente que é preciso ensinar os novos membros da comunidade a falar “na linguagem” e a viver a cultura, ou melhor, viver a cultura por meio da linguagem. Nas palavras de dois professores indígenas, esses os mais velhos entre o grupo entrevistado: “[...] porque é bom aprender com os professores pra ficar no lugar da gente no futuro.” (COLABORADOR 5, 2020) e “[...] porque tem que aprender pra linguagem ficar depois que eu for embora, pra deixar [...] pros próximos.” (COLABORADORA 2, 2020).

Sendo fluentes e conhecedores da língua e da cultura, esses são professores cuja fonte de pesquisa é sua própria vivência na comunidade. Conforme exposto pela Colaboradora 3 (2020), os anciãos “são os conhecedores da própria cultura e da língua”. Em Marabá, em meio à classe de professores municipais, estaduais e federais, os professores indígenas *Parkatêjê*

são conhecidos como os “intelectuais da floresta”, e de fato o são, pois detêm os saberes de seu povo.

O quesito nível de formação educacional do professor indígena não constitui um aspecto essencial a ser considerado para sua atuação na escola, tampouco para sua contratação pela SEDUC-PA, haja vista que, no contexto desta pesquisa, foi possível encontrar professores bilíngues com e em formação de nível superior, em cursos como, por exemplo, Pedagogia, Licenciatura Intercultural, Administração e *Marketing*, com grau de bilinguismo fluente nas línguas envolvidas, tanto na modalidade oral quanto na escrita; bem como professores falantes da Língua *Parkatêjê*, mas que se declararam analfabetos tanto nesse idioma quanto em Língua Portuguesa. Para esses, a ajuda dos professores não indígenas⁵⁷ torna-se importante, visto que são eles que os acompanham durante as aulas, os auxiliando na escrita do conteúdo curricular ensinado.

Esse quesito de formação educacional pode ser revelador de algumas circunstâncias encontradas dentro da escola e dentro do contexto da EEI no Estado do Pará. Embora a presença do falante nativo do *Parkatêjê* atuando como professor na escola seja importante, pois, ainda que não seja um especialista da EEI por formação acadêmica, esse traz não somente a língua, mas também a vivência, a cultura, a concepção de mundo indígena para essa instituição, conhecimentos que, do ponto de vista da comunidade, o habilita para a função educativa, renunciar o critério de formação acadêmica que, a princípio, seria tão necessário para que um indivíduo atuasse como professor em uma instituição de ensino formal, parece nocivo à língua e aos projetos almejados por intermédio dela. Os Gavião *Parkatêjê* objetivam o fortalecimento linguístico do *Parkatêjê* via escola. Entretanto, a ausência do professor com proficiência na modalidade escrita do *Parkatêjê* impossibilita o uso de LDIs específicos e de metodologias mais eficientes para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua. Consequentemente, isso dificulta a alfabetização dos alunos na língua.

Tal quesito também evidencia o modelo curricular pautado na oralidade que vem sendo considerado na Escola *Pêptykre Parkatêjê* para o ensino da língua indígena. Ainda que não seja intencional, essa adoção pode estar contribuindo para a situação linguística da comunidade escolar e, consequentemente, para o *status* que o *Parkatêjê* está assumindo na instituição, onde não é a língua de instrução. E, ainda, evidencia que a SEDUC-PA precisa

⁵⁷ Sobre os professores não indígenas, é válido ressaltar que são profissionais com formação em Ensino Superior, contratados pela SEDUC-PA, residentes em Marabá, cuja qualificação para o trabalho junto aos *Parkatêjê* ocorre por meio da vivência diária entre os indígenas, conforme me informaram em conversa informal.

fomentar ainda mais a formação do professor indígena no estado do Pará, qualificando-os para atuarem na EEI promovida por essa unidade federativa.

No quadro abaixo apresento o perfil do profissional indígena *Parkatêjê* atuante no contexto desta pesquisa.

Quadro 10 – Profissionais indígenas da Escola *Pěptykre Parkatêjê* em 2020

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	IDADE	CARGO/FUNÇÃO	DISCIPLINA MINISTRADA	VÍNCULO COM A SEDUC-PA
Colaboradora 1	Graduação em Licenciatura Intercultural	35 anos	Diretora	-----	Contrato
Colaboradora 2	Analfabeta	Mais de 60 anos	Professora	Língua <i>Parkatêjê</i>	Contrato
Colaboradora 3	Bacharel em Administração e em <i>Marketing</i>	32 anos	Professora	Língua <i>Parkatêjê</i> Cultura <i>Parkatêjê</i>	Contrato
Colaboradora 4	Graduação em Licenciatura Intercultural	41 anos	Professora	Educação geral	Contrato
Colaborador 5	Analfabeto	Mais de 50 anos	Professor	Língua <i>Parkatêjê</i>	Contrato
Colaboradora 6	Licenciatura em Pedagogia (incompleto)	18 anos	Professora	Educação geral	Contrato
Professora 1	Licenciatura em Pedagogia	48 anos	Professora	Língua <i>Parkatêjê</i>	Contrato
Professor 2	Ensino Fundamental	Mais de 50 anos	Professor	Língua <i>Parkatêjê</i>	Contrato
Professor 3	Analfabeto	Mais de 70 anos	Professor	Língua <i>Parkatêjê</i>	Contrato

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Os professores indígenas *Parkatêjê*, assim como os demais docentes indígenas, têm uma grande responsabilidade em suas mãos: tornar a EEI intercultural, específica e diferenciada, por isso devem assumir uma postura adequada no desenvolvimento do processo educacional formal da escola. Eles não podem agir como um detentor do saber, “mas como articulador, facilitador, intervindo orientando, problematizando sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos alunos para os novos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 43), e, ao mesmo tempo, despertando-lhes para os saberes ancestrais da comunidade por meio da pesquisa junto aos anciãos. Em relação ao incentivo à pesquisa sobre a língua e a cultura de seu povo, dentro de suas possibilidades, os professores *Parkatêjê* têm assumido o papel de estimuladores dos alunos. Assim, além de promover o ensino-aprendizagem de sua língua, eles têm incentivado as gerações mais novas a pesquisar conhecimentos tradicionais, favorecendo, nesse sentido, as

relações com os membros mais velhos, entre os quais aqueles que atuam como professores indígenas na escola da aldeia.

Os anciãos *Parkatêjê*, docentes ou não da escola, são consultados não somente pelos alunos, mas também pelos demais professores indígenas e também pelos professores não indígenas. Os professores *Parkatêjê* sempre recorrem aos velhos para confirmar dados ou obter informações, conforme se verifica nos recortes das entrevistas a seguir:

A minha fonte de pesquisa é a minha vivência. [...] Eu acredito que tá dando certo, porque os alunos vêm atrás de mim pra aprender a perguntar as coisas da linguagem. [...] (COLABORADORA 2, 2020).

A fonte é os mais velhos. Eu pego frases com eles pra confirmar [...] os próprios alunos confirmam com eles [os velhos] também [...]. (COLABORADORA 3, 2020).

A minha fonte é os velho, os anciões [...]. (COLABORADORA 4, 2020).

[fonte de pesquisa] É a vivência [...] eles [alunos] aprende comigo [...] (COLABORADOR 5, 2020).

Nessa perspectiva, ressalto a importância dos anciãos *Parkatêjê* participando dos projetos pedagógicos da escola, haja vista que, enquanto “‘guardião da herança cultural’ de seu povo” (MAHER, 2006, p. 26), eles podem compartilhar conhecimentos específicos da etnia na escola, contribuindo para o enriquecimento dos conteúdos aplicados nas aulas de Língua *Parkatêjê*.

Na compreensão dos professores *Parkatêjê*, o contato com os anciãos é uma estratégia a ser seguida pela escola para o fortalecimento linguístico, conforme informado em entrevista (ver questão 5.5, do Apêndice C). Além do contato com os velhos, eles citaram também como estratégia a ser promovida pela escola a parceria família-escola, para quem a família constitui a comunidade como um todo, segundo esses docentes. Nessa parceria, a escola deve promover o convívio do aluno com a comunidade. E, ainda, a elaboração de LDI específico com conteúdo da língua para os alunos aprenderem, o qual seria necessário para promover o ensino da língua indígena dentro da sala de aula física da escola.

Em sua prática docente, os professores indígenas *Parkatêjê*, atualmente lotados na referida Escola, não seguem uma grade de referência curricular, haja vista que ainda não a tem definida, nem usam, para fins pedagógicos, os materiais didáticos existentes em e sobre a Língua *Parkatêjê*, os quais estão organizados no Quadro 13, no subitem 3.2.5 desta Tese, por falta de conhecimento técnico e de orientação sobre como usar os materiais. Assim, selecionam o conteúdo de sua aula sobre a língua a partir do que consideram ser relevante ao aluno conhecer: um canto, um comando, um tema, um vocabulário, por exemplo; mudam de

estratégia didática, quando necessário, a fim de prender a atenção dos alunos; preferem ministrar suas aulas no acampamento, onde podem ensinar mostrando o cotidiano na prática (pessoas pintando, tecendo esteira, jogando arco e flecha, etc.); e, de modo geral, utilizam os recursos didáticos que estão a sua disposição: caderno, caneta, lápis, borracha, lápis de cor, etc., utensílios tradicionais do ensino formal, visto que são esses os recursos disponíveis na escola.

Sobre as metodologias adotadas para ensinar a língua indígena, dependendo do ambiente onde a aula está sendo ministrada, os professores *Parkatêjê* fazem uso de dada estratégia de ensino. No acampamento, mais precisamente às sextas-feiras, no Dia da Cultura, empregam suas “metodologias” para o ensino formal a partir daquelas utilizadas no ensino empírico, mostrando como faz, expondo o que está ao seu redor; usam, portanto, uma metodologia mais visual e baseada no aprender-fazendo, aproximada ao que era feito no cotidiano da aldeia.

Na sala de aula física da escola, de modo geral, adotam como estratégia de ensino a aula expositiva e dialogada; e alguns professores fazem uso de uma metodologia pautada na leitura-repetição de palavras escritas no quadro e da leitura-escuta-repetição de cânticos escritos no quadro e reproduzidos em equipamentos eletrônicos, como aparelho celular e caixa de amplificação. Em ambas as atividades, ainda que o foco de desenvolvimento seja a oralidade – compreender e falar na Língua *Parkatêjê* - a escrita se faz presente, pois as palavras ou textos lidos e repetidos são escritos no quadro. Conforme observação das aulas e relato dos professores através das entrevistas, de modo geral, as atividades desenvolvidas estão centradas na oralidade, no falar a língua. Nessas atividades, promove-se a repetição, o aluno é orientado a reproduzir as palavras a partir da voz do próprio professor indígena falando ou da voz dos velhos cantando. Nessa prática de repetição, os alunos reproduzem principalmente as palavras que têm dificuldade de pronunciar “para amolecer a língua”, conforme afirmou uma docente bilíngue. Também com o propósito de promover a oralidade, além do canto, os professores já traduziram brincadeiras cantadas comuns nas escolas não indígenas como, por exemplo, “Cabeça, ombro, joelho e pé”, a fim de ensinar o vocabulário referente às partes do corpo.

Em sua percepção, os professores consideraram que o tempo destinado para as aulas de Língua *Parkatêjê* é pouco, manifestando a vontade de poder ministrar mais aulas de língua durante a semana para proporcionar o aprendizado de mais assuntos. Para eles, as aulas deveriam ser ministradas todos os dias ou ao menos três vezes por semana, a fim de que “os alunos se tornem donos da língua.” Ciente da situação linguística de sua comunidade escolar e

da forma como o processo de ensino-aprendizagem da língua vem acontecendo na instituição de ensino, os intelectuais da floresta estão seguros de que devem continuar realizando ações pedagógicas que valorizem e favoreçam a transmissão da Língua *Parkatêjê*.

Dada a importância da questão linguística dos alunos e dos modelos metodológicos usados para promover o ensino-aprendizagem do *Parkatêjê* para o desenvolvimento deste estudo de Doutorado, no subitem a seguir (3.2.4), discorro sobre o assunto e apresento uma avaliação feita pelos profissionais da educação que atuam na Escola *Pëptykre Parkatêjê* sobre a situação linguística do *Parkatêjê* e o ensino formal dessa língua promovido nesse estabelecimento de ensino.

3.2.4 Avaliação dos profissionais da educação sobre a competência comunicativa dos alunos e o aprendizado do ensino formal da Língua *Parkatêjê*

Nos últimos anos, observa-se que os *Parkatêjê* têm se despertado para o sentimento de pertencimento linguístico-cultural. Nesse sentido, a ideia de que a língua constitui marca de representação da identidade do grupo é pertinente entre eles, conforme se observa nos discursos dos professores indígenas *Parkatêjê*: “[...] o que fortalece sua [do aluno indígena] identidade é a fala e a cultura indígena.” (COLABORADORA 6, 2020); “[...] aprender a linguagem e a cultura é aprender a viver [...], a partir da linguagem conhecemos nossa cultura [...]” (COLABORADORA 4, 2020); e “[...] a nossa linguagem é a vida dele [aluno], enquanto a linguagem existir, ele está existindo também.” (COLABORADORA 1, 2020).

Algumas estratégias têm sido realizadas no sentido de reverter o *status* linguístico em que a Língua *Parkatêjê* se encontra diante dos Gavião *Parkatêjê*: LH. Uma dessas consiste em apoiar o ensino-aprendizagem dessa língua por meio das ações escolares. De um modo geral, essa sociedade indígena acredita que a escola pode contribuir para que sua língua tradicional supere ao menos alguns problemas relacionados ao *stress* linguístico. Parece ser esse um pensamento comum a muitos povos indígenas que se encontram preocupados com o futuro de suas culturas e de suas línguas, segundo D’Angelis (2007). Para o autor, professores e lideranças indígenas passaram a refletir e a buscar utilidade para o ensino escolar dentro da comunidade, de modo que essa instituição de ensino seja usada para o interesse do grupo. Uma das possibilidades para essa utilidade é buscar na escola o fortalecimento das línguas e das culturas, implantando programas bilíngues. A comunidade *Parkatêjê* também tem investido nessa ideia, a escola está em pleno funcionamento dentro da aldeia e, na medida do possível, procura-se moldá-la às suas características culturais e busca-se fortalecer a Língua

Parkatêjê, componente curricular na Escola *Pẽptykre Parkatêjê*, por meio de ações pedagógicas.

Por compor a grade curricular da Escola *Pẽptykre Parkatêjê* e por ser objeto de estudo desta pesquisa, considere relevante obter uma avaliação dos profissionais indígenas *Parkatêjê* sobre o nível de competência comunicativa⁵⁸ dos alunos matriculados no ano letivo de 2020 e sobre como os discentes estavam aprendendo a Língua *Parkatêjê*. O ensino desse componente curricular é de responsabilidade desses profissionais da EEI, logo, era interessante saber a percepção que eles tinham sobre o desempenho dos alunos na disciplina que ensinavam na escola que, por sua vez, consistia na própria língua indígena de seu povo.

Ademais, a avaliação me proporcionaria uma visão geral da situação linguística dos alunos em *Parkatêjê* e da forma como tal língua estava sendo ensinada dentro da instituição de ensino formal, visto que a apreciação contemplava os discentes matriculados em todos os níveis de ensino da Educação Básica ofertados na Escola *Pẽptykre Parkatêjê*, não se restringindo somente àqueles que faziam parte da turma-alvo da pesquisa. Vale ressaltar que, em termo de faixa etária, os alunos que foram avaliados pelos profissionais da educação compõem o grupo de indivíduos mais jovens da comunidade. A opção em obter uma compreensão do geral justifica-se pela possibilidade de observar os resultados que a escola estava alcançando no ensino da Língua *Parkatêjê* e como ela estava atuando metodologicamente para alcançá-los. O conhecimento da realidade linguístico-cultural e metodológica da Escola *Pẽptykre Parkatêjê* contribuiu para eu pensar nas práticas curriculares a serem apresentadas, em caráter propositivo, como resultado desta pesquisa de Doutorado.

Embora essa avaliação tenha sido motivada tão somente pelos objetivos deste estudo, vale ressaltar que tratar sobre a situação linguística de um grupo e os resultados de seus processos educacionais consistem em questões delicadas. A língua é uma das marcas da identidade de um povo, por isso caracterizá-la como “em stress”, “em apuros” ou “em estado de obsolescência linguística” nem sempre é uma informação bem recebida e/ou compreendida pelo público avaliado. Aqueles que apresentam o resultado da avaliação e expõe seu ponto de vista sobre a proficiência linguística de dada comunidade e os resultados educacionais é alguém alheio ao contexto interacional, isto é, um pesquisador. Dessa forma, sua reflexão se dá por intermédio do posicionamento daqueles que avaliaram e esses o fizeram em dado momento durante a aplicação de um instrumento de pesquisa.

⁵⁸ É válido informar que o conceito é abordado no item 4.2 desta Tese.

A análise que proponho é fruto da investigação realizada por meio de formulário aplicado durante entrevistas a seis profissionais indígenas atuantes na Escola *Pěptykre Parkatêjê*, a diretora e cinco professores indígenas que lecionam, em diferentes séries/anos da Educação Básica, ministrando o componente curricular Língua *Parkatêjê*. Como o grupo de colaboradores entrevistados não é composto somente por professores, há também uma gestora escolar, refiro-me a ele como “profissionais indígenas”. No contexto dessa avaliação, três informações importantes devem ser explicitadas: no período da coleta das informações não tive a oportunidade de ouvir os outros três professores indígenas que compõe o quadro dos oito docentes dessa escola, visto que dois deles estavam doentes e um havia viajado à Belém; dentre os cinco professores indígenas entrevistados, somente um deles atuava junto à turma-alvo desta pesquisa (1º ano/9); e, ainda, por se tratar de formulário, eu pude esclarecer as dúvidas que surgiram por parte dos profissionais entrevistados no que se refere à escala avaliativa das respostas.

As perguntas que possibilitaram a avaliação dos profissionais indígenas em relação aos alunos referiam-se ao nível de competência comunicativa desenvolvido nas habilidades Compreensão Oral (CO/compreender), Compreensão Escrita (CE/ler), Expressão Oral (EO/falar) e Expressão Escrita (EE/escrever)⁵⁹; bem como à interpretação sobre como os discentes estavam aprendendo essas habilidades na Língua *Parkatêjê*, dentro da escola, por meio das metodologias de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores indígenas bilíngues. Em relação às perguntas voltadas para a avaliação da compreensão e expressão oral e escrita, os profissionais indígenas entrevistados tinham cinco alternativas de respostas organizadas em uma escala avaliativa crescente, com os seguintes medidores qualitativos: nada, pouco, bem em contexto específico, bem e com fluência, conforme se verifica nos Apêndices C e D. Para cada medidor qualitativo, baseado em Dutra (2018)⁶⁰, atribuí descritores de fluência que o aluno deveria apresentar na Língua *Parkatêjê*, os quais foram explicados aos profissionais indígenas que participaram da avaliação.

⁵⁹ Os termos CO, CE, EO e EE são utilizados na perspectiva da LA. De acordo com Cuq (2003), constituem objetivos fundamentais de ensino de línguas, sua importância, bem como o meio para desenvolvê-los no aluno variam conforme a metodologia de ensino. Na Abordagem Comunicativa, por exemplo, uma das concepções teóricas de ensino que fundamenta este estudo, constituem as quatro habilidades a serem desenvolvidas no aluno por meio de exercícios cujo grau de complexidade vai aumentando gradativamente, a fim de que esse alcance fluência, isto é, competência comunicativa em uma língua (SCHNEIDER, 2010). Para maior esclarecimento aos profissionais indígenas colaboradores desta pesquisa, acrescentei à sigla dos objetivos o verbo da habilidade a ser desenvolvida, e assim as exponho neste subitem 3.2.4.

⁶⁰ O autor discorre sobre o conceito de fluência e apresenta uma escala analítica para avaliar a fluência oral de alunos em língua inglesa.

Sobre o conceito de fluência, compartilho o exposto em Dutra (2018). O autor afirma ser um conceito impreciso, vago e de difícil definição e o apresenta como uma noção que circula no domínio da LA, mas precisamente relacionado ao ensino comunicativo, no qual é visto como sinônimo de competência comunicativa. Historicamente, trata-se de um conceito relacionado à fala de nativos, mas atualmente, na concepção dos estudos da LA, vem sendo atrelado à fala dos não nativos, nos aspectos do falar/ouvir, embora abranja também o ler e o escrever, segundo o estudioso. Trata-se da linguagem naturalmente compreensível e contínua, conforme Richards (2006). No quadro abaixo, apresento a relação entre o medidor qualitativo e a noção de fluência atribuída.

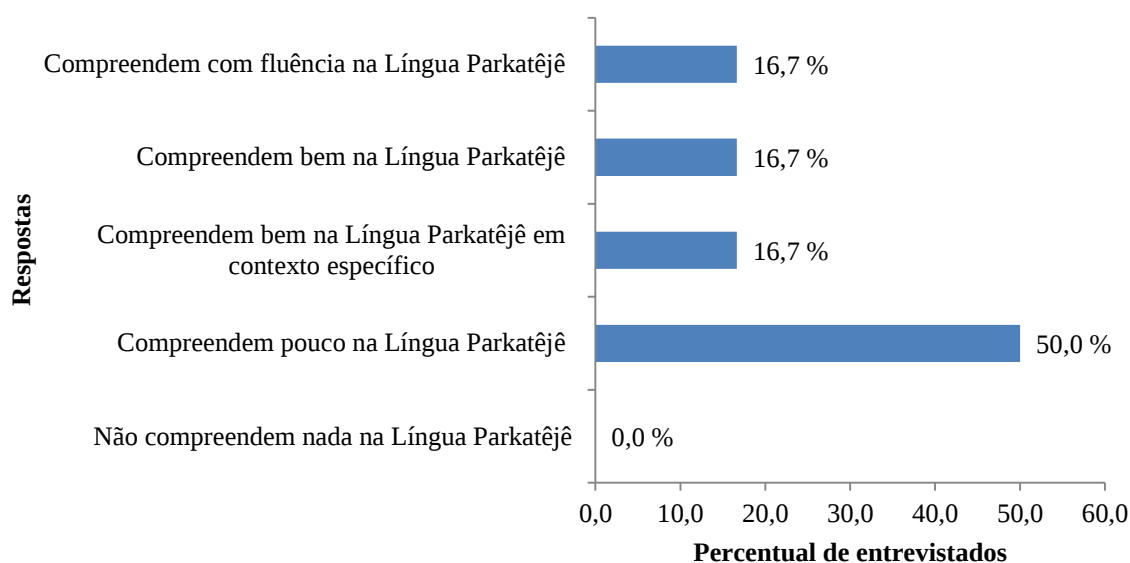
Quadro 11 - Relação entre medidor qualitativo e a noção de fluência.

MEDIDOR QUALITATIVO	DESCRIPTORES DE FLUÊNCIA
Fluente	O aluno compreende e se expressa sem nenhum esforço em todos os contextos em que é exposto na língua.
Bem	O aluno não precisa de muito esforço para compreender e se expressar na língua, na maior parte do tempo.
Bem em contexto específico	O aluno tem dificuldade, mas consegue compreender e se expressar em dada situação na língua como, por exemplo, durante a prática de uma brincadeira, em que ele já domina o vocabulário e as estruturas linguísticas necessárias para a interação.
Pouco	O aluno tem muita dificuldade para compreender e se expressar na língua.
Nada	O aluno não manifesta nenhuma compreensão, tampouco se expressa na língua.

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Ao serem inqueridos sobre como consideram o aprendizado da CO/compreender em Língua *Parkatêjê* pelos alunos *Parkatêjê*, conforme pergunta número 7.2 dos formulários ilustrados nos Apêndices C e D, os agentes da educação apresentaram as seguintes respostas:

Gráfico 1 – Avaliação dos profissionais indígenas sobre CO/compreender dos estudantes indígenas da Escola *Pěptykre Parkatêjê* em Língua *Parkatêjê*



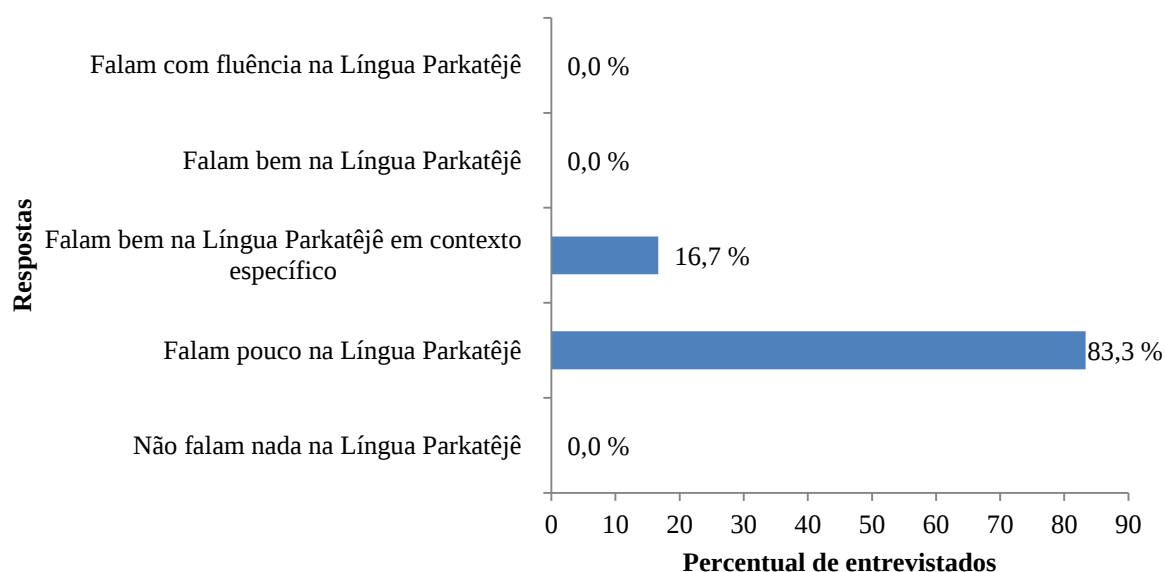
Base: 6 entrevistados.

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Conforme exposto, 50% dos questionados avaliaram que os alunos compreendem pouco na Língua *Parkatêjê*; 16,7% julgaram que compreendem bem; 16,7% afirmaram que compreendem com fluência; e 16,7% entenderam que compreendem bem em contexto específico. Nenhum profissional indígena considerou que os alunos não compreendem nada na referida língua. O percentual alcançado nesse questionamento demonstra que, para que as ações da escola contribuam para a retomada da Língua *Parkatêjê*, o aspecto CO/compreender precisa ser mais trabalhado nas aulas da referida língua. Demonstra também que metodologias baseadas em leitura-repetição ou escuta-repetição da voz do professor indígena ou de cantigas trabalhadas em sala de aula estão sendo insipientes para promover a CO/compreender na língua.

Ao serem questionados sobre como consideram o aprendizado da EO/falar da referida língua pelos alunos *Parkatêjê*, conforme pergunta número 7.3 dos formulários ilustrados nos referidos Apêndices, os profissionais indígenas informaram:

Gráfico 2 – Avaliação dos profissionais indígenas sobre a EO/falar dos estudantes indígenas da Escola *Pêptykre Parkatêjê* em Língua *Parkatêjê*



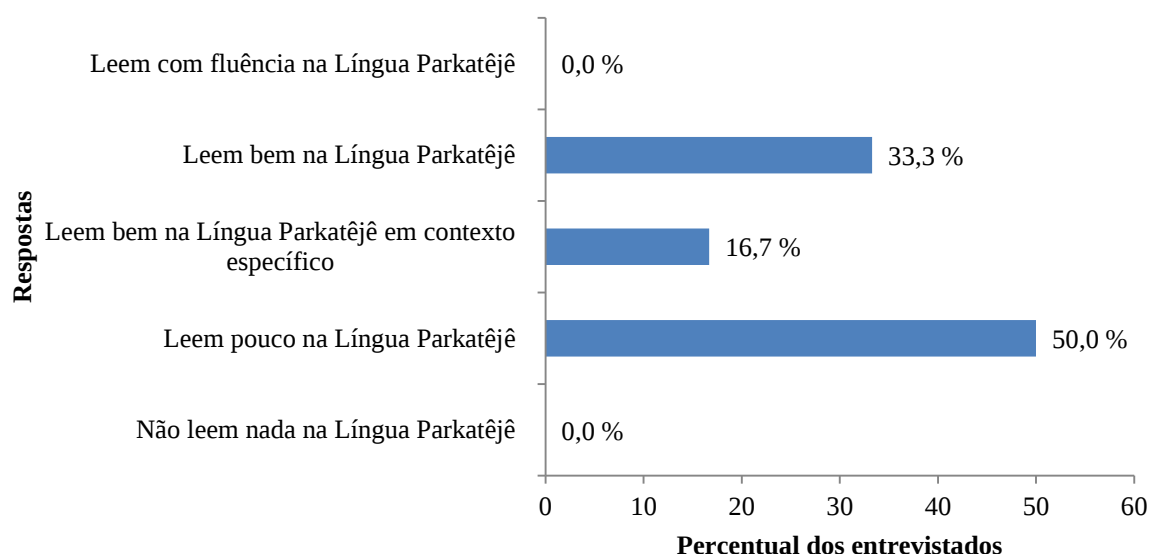
Base: 6 entrevistados.

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Conforme observável, 83,3% dos profissionais indígenas afirmaram que os alunos falam pouco na Língua *Parkatêjê*; e 16,7% julgaram que falam bem em contexto específico. Nenhum profissional da educação indígena considerou que os alunos não falam nada, falam bem ou falam com fluência na referida língua. As considerações apresentadas pelos colaboradores confirmam a problemática em torno da EO/falar na Língua *Parkatêjê*, demonstrando que, dentro da escola, precisa-se investir mais em atividades que promovam o aprendizado dessa habilidade a fim de que a referida língua seja fortalecida.

Quando investigados sobre como consideram o aprendizado da CE/ler na língua em questão pelos alunos *Parkatêjê*, conforme pergunta número 7.4 dos formulários ilustrados nos Apêndices mencionados, os educadores informaram:

Gráfico 3 – Avaliação dos profissionais indígenas sobre a CE/ler dos estudantes indígenas da Escola *Pěptykre Parkatêjê* em Língua *Parkatêjê*



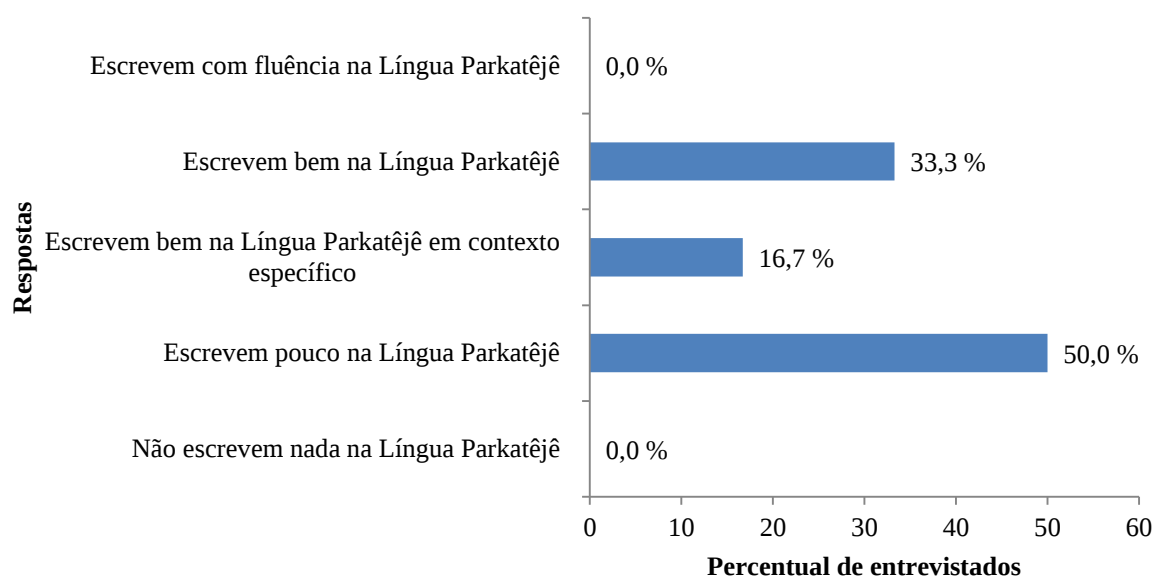
Base: 6 entrevistados.

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

É observável que 50% dos profissionais indígenas afirmaram que os alunos leem pouco na língua em questão; 33,3% avaliaram que leem bem; e 16,7% julgaram que leem bem em contexto específico. Nenhum dos entrevistados considerou que os alunos não leem nada ou leem com fluência na referida língua. Vale ressaltar que o acesso a textos escritos a serem lidos na Língua *Parkatêjê*, dentro da escola, dá-se por meio daquilo que o professor expõe quando escreve no quadro branco ou em cartazes espalhados no interior do prédio escolar: lista de palavras, comandos e textos de canção.

Quando questionados sobre como consideram o aprendizado da EE/escrever na língua em questão pelos alunos *Parkatêjê*, conforme pergunta número 7.5 dos formulários ilustrados nos Apêndices mencionados, os profissionais indígenas informaram:

Gráfico 4 – Avaliação dos profissionais indígenas sobre a EE/escrever dos estudantes indígenas da Escola *Pëptykre Parkatêjê* em Língua *Parkatêjê*



Base: 6 entrevistados.

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

O que permite observar que 50% dos questionados afirmaram que os alunos estão expressando-se pouco na escrita da Língua *Parkatêjê*; 33,3% compreenderam que escrevem bem; e 16,7% que escrevem bem em contexto específico. Nenhum profissional indígena considerou que os alunos não escrevem nada ou escrevem com fluência na referida língua. Sobre a EE/escrever, ressalto que a prática da escrita pelo aluno em Língua *Parkatêjê*, dentro da escola, resume-se às anotações, no caderno, por exemplo, das informações que o professor expõe no quadro branco quando está ministrando sua aula. Por não ter funcionalidade na escola, na aldeia e na sociedade circunvizinha, os profissionais indígenas têm dificuldade em propor atividades pedagógicas que visem desenvolver no aluno as competências comunicativas nessa modalidade da língua, vindo a promover o *status* dessa língua. Isso é válido também para as competências em CE/ler, ao comparar os Gráficos 3 e 4, observa-se que os resultados da pergunta 7.5, sobre o aprendizado EE/escrever na Língua *Parkatêjê* são idênticos aos resultados alcançados com a pergunta 7.4, sobre o aprendizado da CE/ler, demonstrando que as mesmas dificuldades enfrentadas em relação à escrita são também enfrentadas em relação à leitura. Sobre a escrita e a leitura em *Parkatêjê*, é válido informar que essas são habilidades almejadas pelos professores indígenas, até mesmo por aqueles que não se apropriaram dessa cultura em nenhuma das duas línguas com as quais convivem.

Ao comparar os resultados da avaliação dos profissionais indígenas, observa-se que não há discrepância substancial em relação aos medidores qualitativos, prevalecendo em seus pareceres sobre a compreensão e expressão oral e escrita o medidor “pouco”. Os resultados evidenciam que os professores *Parkatêjê* concordam que o aluno ainda apresenta dificuldade para compreender e se expressar na Língua *Parkatêjê*. Assim, no que compete ao ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*, na visão daqueles que atuam na EEI da Escola *Pěptykre Parkatêjê*, a instituição ainda não estaria apresentando os resultados satisfatórios para cumprir as perspectivas que lhe foram lançadas: contribuir para o fortalecimento e/ou revigoração linguístico do *Parkatêjê*.

Observa-se também que, entre as quatro habilidades averiguadas, o medidor qualitativo “pouco” recebeu percentual maior de resposta quando o quesito questionado foi a EO/falar (ver Gráfico 2). Esse dado talvez evidencie a preocupação que esses professores indígenas têm com a oralidade, isto é, com o falar a língua, justificado pela situação linguística em que a comunidade *Parkatêjê* se encontra. Tal inquietação, por sua vez, reflete nas metodologias de ensino-aprendizagem que os professores indígenas têm utilizado em suas aulas, essas são centradas na oralidade: escuta-repetição e leitura-escuta-repetição. Essa consideração pode ser justificada por meio da fala desses durante as entrevistas, quando questionados sobre a(s) metodologia(s) aplicada(s) em suas aulas de Língua *Parkatêjê*, responderam, por exemplo, que “não trabalha a escrita na aula da cultura, só falando com as crianças, a escrita só depois que falasse [...] Já tentaram muitas vezes [ensinar] na escrita [...] O canto tem bom resultado na escola.” (COLABORADORA 4, 2020).

Não posso desconsiderar que a opção pelas metodologias orais também seja influenciada pela situação de alguns professores indígenas *Parkatêjê* que atuam dentro da escola. Conforme observei, durante a pesquisa de campo, há entre eles professores que não dominam a técnica da escrita em nenhuma das duas línguas com as quais convivem: o *Parkatêjê* e o Português. Assim, a única forma de ensinar a Língua *Parkatêjê* é por meio da fala, isto é, da oralidade, contando com o auxílio de um professor não indígena para acompanhar as aulas.

Embora nessa avaliação haja indícios de uma ênfase maior em torno da oralidade, durante as entrevistas, entre os professores indígenas escolarizados, obtive informações que apontavam para certa vontade em desenvolver a escrita em Língua *Parkatêjê*. Esse desejo era justificado pela possibilidade de registrar a história e a cultura por meio da língua, marcando as peculiaridades de sua escrita: “[...] através dela [escrita] a gente conhece o nosso modo de escrever que é diferente, fica registrado a brincadeira, a história [...]. A oralidade é importante,

mas a escrita fica a marca.” (COLABORADORA 3, 2020). Justificava-se também pela possibilidade de desenvolver a leitura, visto se considerar “[...] importante as crianças se sentir a vontade com os livros.” (COLABORADORA 6, 2020).

Em relação à interpretação sobre *como* os alunos estavam aprendendo as habilidades CO/compreender, CE/ler, EO/falar e EE/escrever na Língua *Parkatêjê*, isto é, qual metodologia está sendo usada na escola para que os alunos aprendam a referida língua, os profissionais indígenas entrevistados tinham três alternativas de respostas: palavras soltas, frases soltas e em interação cotidiana, cuja glosa está exposta no quadro abaixo. Vale salientar que, nessa avaliação, além de sobressair as concepções dos professores em relação à forma *como* alunos estavam aprendendo, evidenciava-se também a forma *como* eles, os docentes, estavam ensinando tal componente curricular.

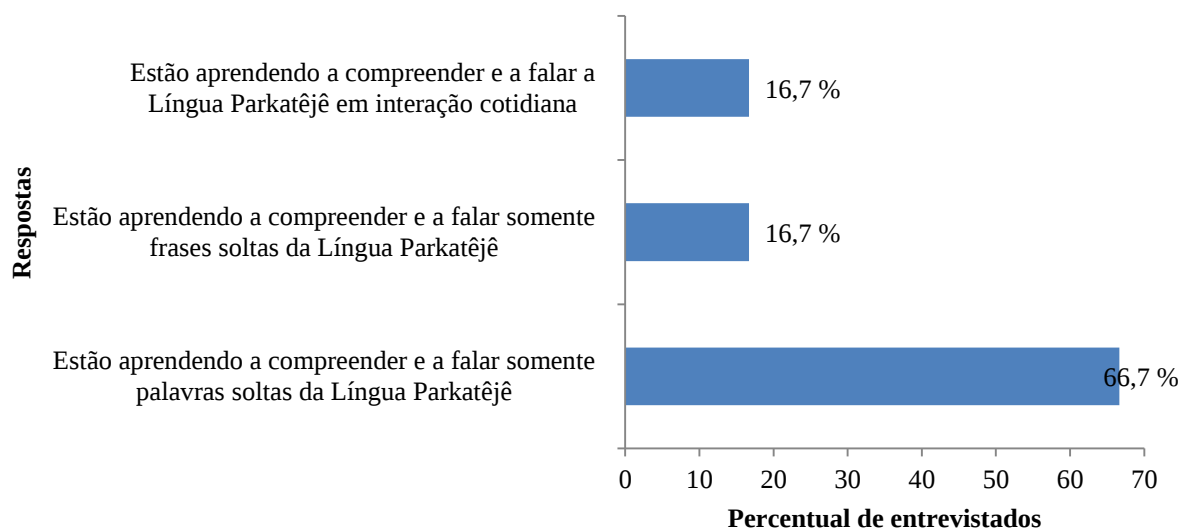
Quadro 12 - Glosa explicativa das alternativas de resposta sobre como os alunos estavam aprendendo a Língua *Parkatêjê*

ALTERNATIVAS DE RESPOSTA	GLOSA
Palavras soltas	A metodologia de ensino-aprendizagem estaria sendo desenvolvida na escola a partir de listas de palavras que são elaboradas considerando dado campo semântico como, por exemplo, nome de frutos, animais, objetos escolares.
Frases soltas	A metodologia de ensino-aprendizagem estaria sendo desenvolvida na escola a partir de frases contendo comandos e/ou instruções, em que se indica um procedimento para realizar algo.
Interação cotidiana	A metodologia de ensino-aprendizagem estaria sendo desenvolvida na escola a partir da interação cotidiana com outros falantes.

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Ao serem questionados sobre *como* os alunos estão aprendendo a CO/compreender e a EO/falar a Língua *Parkatêjê*, conforme pergunta número 7.6 dos formulários ilustrados nos Apêndices C e D, os entrevistados informaram:

Gráfico 5 – Avaliação dos profissionais indígenas sobre como está ocorrendo o aprendizado da CO/compreender e da EO/falar dos estudantes indígenas da Escola *Pěptykre Parkatêjê* em Língua *Parkatêjê*



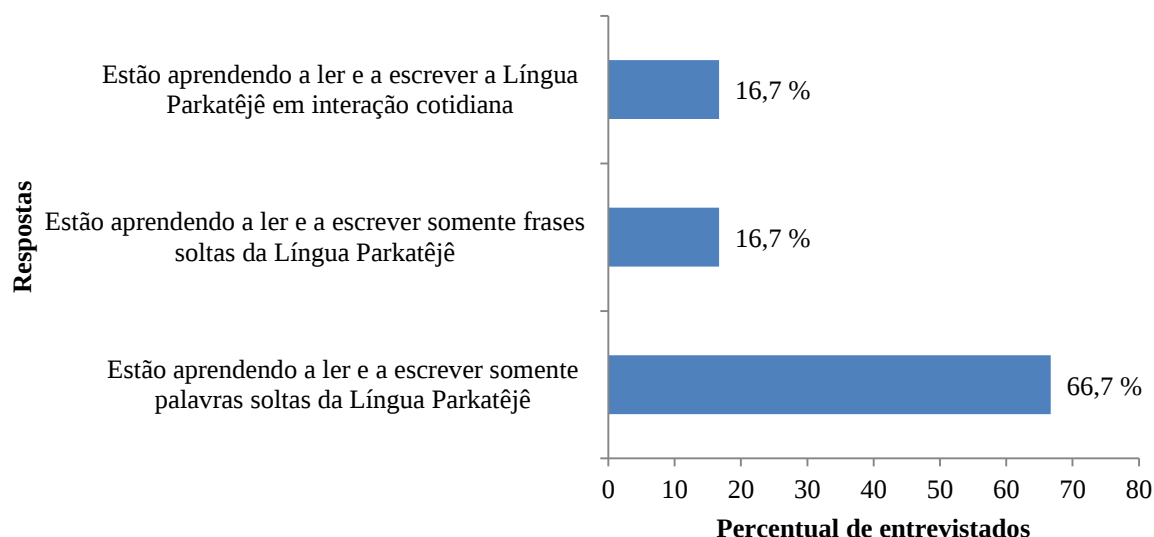
Base: 6 entrevistados.

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Ao analisar as respostas, é possível observar que 66,7% dos entrevistados afirmaram que os alunos indígenas da Escola *Pěptykre Parkatêjê* estão aprendendo a Língua *Parkatêjê* nas habilidades CO/compreender e EO/falar a partir de palavras soltas; e 16,7% dos questionados compreenderam que os alunos estão aprendendo as referidas habilidades ou por meio de frases soltas ou por meio da interação cotidiana com outros falantes da língua.

Quando questionados sobre como os alunos estão aprendendo a CE/ler e a EE/escrever a Língua *Parkatêjê*, conforme pergunta número 7.7 dos formulários ilustrados nos referidos Apêndices, os profissionais da educação entrevistados informaram:

Gráfico 6 – Avaliação dos profissionais indígenas sobre como está ocorrendo o aprendizado da CE/ler e da EE/escrever dos estudantes indígenas da Escola *Pêptykre Parkatêjê* em Língua *Parkatêjê*



Base: 6 entrevistados.

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

A observação do Gráfico 6 aponta que 66,7% dos profissionais da educação entrevistados afirmaram que os alunos indígenas da Escola *Pêptykre Parkatêjê* estão aprendendo a Língua *Parkatêjê* nas habilidades de CE/ler e EE/escrever a partir de palavras soltas; e que 16,7% afirmaram que os alunos aprendem por meio de frases soltas ou em interação cotidiana com outros falantes da língua.

Ao observar os dois gráficos referentes às avaliações dos profissionais da educação sobre *como* os alunos estavam aprendendo a Língua *Parkatêjê*, é possível verificar que tanto no que compete às habilidades de CO/compreender e de EO/falar, quanto no que se refere às de CE/ler e de EE/escrever, a maioria dos colaboradores, 66,7%, concorda que o ensino-aprendizagem dessa língua está ocorrendo por meio de palavras isoladas, fora de contexto interacional.

Ao comparar os resultados das perguntas fornecidas pelos profissionais da educação indígena *Parkatêjê* o nível de competência comunicativa dos alunos (ver Gráficos 1, 2, 3 e 4) com os resultados das perguntas sobre *como* as habilidades estavam sendo trabalhadas pelos docentes na escola (ver Gráficos 5 e 6), é possível apresentar três conclusões, sendo uma inter-relacionada à outra: a) verifica-se que uma metodologia pautada no ensino de palavras soltas pouco contribui para o desenvolvimento das habilidades CO/compreender, CE/ler, EO/

falar e EE/escrever em Língua *Parkatêjê*; b) conseqüentemente, constata-se que os alunos estão desenvolvendo pouca competência comunicativa em *Parkatêjê*, o que reafirma que a metodologia adotada na Escola *Pẽtykre Parkatêjê* não colabora para um ensino-aprendizagem eficiente da Língua *Parkatêjê* junto aos alunos, fato que repercute na situação linguística vigente na comunidade: obsolescência linguística do *Parkatêjê*; c) por sua vez, observa-se que a metodologia praticada na escola em relação ao ensino-aprendizagem dessa língua não favorece seu fortalecimento e/ou revitalização via essa instituição. Em síntese, as metodologias adotadas ainda são incipientes para promover o aprendizado da Língua *Parkatêjê*, o que faz com que essa não se configure como a língua de instrução na escola, mas apenas um dos componentes curriculares.

Há alguns anos a situação linguística do *Parkatêjê* não é confortável para sua sobrevivência seja dentro da comunidade como um todo, seja especificamente dentro da comunidade escolar. Isso não é consequência da atual metodologia adotada na escola, relatada no contexto deste estudo, mas resultante de diferentes fatores sociohistóricos desde o intenso contato com a sociedade circunvizinha iniciado nos anos 60: as interferências ocorridas no território dos *Parkatêjê* (construção de duas rodovias, de uma torre de transmissão e de uma ferrovia) e a questão histórica do povo, os quais resultaram em algumas mudanças de hábitos da comunidade que determinaram a situação linguística (ARAÚJO, 2008).

Conforme referendado, no contexto *Parkatêjê*, a instituição escolar é vista como uma alternativa para reverter o atual quadro linguístico da língua indígena, contudo o professor indígena *Parkatêjê* não tem condições, nem ferramentas adequadas para tornar a escola o lugar do fortalecimento e, conseqüentemente, da revitalização linguística da Língua *Parkatêjê*, tal como a comunidade gostaria e como a escola poderia ser. Logo, se os *Parkatêjê* veem nesse estabelecimento de ensino uma possibilidade para o revigoramento linguístico de sua língua tradicional, é preciso investimento dentro dessa instituição, sobretudo nos aspectos dos recursos humanos e pedagógicos. Dessa forma, deve-se fomentar a formação dos profissionais indígenas que atuam na escola, a fim de que sejam preparados, instrumentalizados, não somente para experimentar e/ou aplicar metodologia de ensino-aprendizagem coerente com suas necessidades, mas também para elaborar o currículo e produzir os materiais didáticos específicos à etnia que subsidiem as propostas educacionais almejadas em seu PPP.

Silva (2014) declarava que há tempo o *Parkatêjê* é minimamente ensinado na escola. Em 2014, quando realizou sua pesquisa de Mestrado junto a essa comunidade, a estudiosa observou que os conteúdos transmitidos eram apresentados por meio de lista de palavras com

nomes de animais e frutas ou de frases descontextualizadas, os ditos “comandos”. Essa é, portanto, uma metodologia antiga conhecida e praticada na instituição de ensino. Nesse sentido, o resultado da avaliação dos profissionais da educação corrobora o exposto pela autora. Urge a necessidade de formação docente, pois, na verdade, a forma como a Língua *Parkatêjê* está sendo ensinada não corresponde ao aprender a usar, mas a aprender sobre a língua, que são dois propósitos muito diferentes.

A carga horária destinada às aulas da Língua *Parkatêjê* também contribui para a minimização do conteúdo curricular ensinado, essa é insuficiente para tornar o aprendizado do idioma eficaz na escola. Os próprios professores indígenas concordam que o tempo destinado para as aulas de língua é curto, e que eles gostariam de ter mais carga horária para transmitir mais assuntos aos alunos. Ao serem questionados sobre qual seria a carga horária ideal para o ensino do referido componente curricular (ver Apêndice C - pergunta 9.19), os professores indígenas afirmaram que “o ideal seria todos os dias da semana” (COLABORADORA 4, 2020) ou “pelo menos, três vezes por semana, porque teria mais conteúdo para avançar” (COLABORADORA 3, 2020).

Ademais, os conteúdos da Língua *Parkatêjê* concorrem com os assuntos da sociedade circundante e com a Língua Portuguesa, que ainda é a língua de instrução na escola. Fatores como esses não contribuem para o fortalecimento do *status* da Língua *Parkatêjê*, ao menos dentro da escola, diante de falantes. Nesse sentido, é possível afirmar que a Língua *Parkatêjê* não está em consonância com o estabelecido pelo RCNEI, quando esse afirma que “a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira.” (BRASIL, 1998, p. 118).

Diante do cotidiano escolar observado, constato que, nesse molde, a sala de aula constitui um ambiente desfavorável ao ensino da língua tradicional, sendo inclusive essa uma alegação dos próprios professores indígenas que preferem realizar suas atividades didáticas no acampamento, onde se sentem mais seguros: “Gosto de dar aula no campo pela facilidade de mostrar o cotidiano onde vive o aluno. A gente leva todos os alunos, eles ficam todos misturados, a gente usa a prática e a fala [...]” (COLABORADORA 4, 2020); e “Eu gosto de ensinar no acampamento e no pátio, eu passo os conteúdos das festas na sala e no acampamento eles acompanham a prática [...]” (COLABORADORA 3, 2020). Embora tenham essa preferência, a carga horária de aula é mais concentrada na sala de aula do prédio físico da escola, onde acontece de segunda a quinta-feira, conforme mencionado.

Além da metodologia, da carga horária de aula e do ambiente físico da sala de aula, somam-se aos fortes fatores que contribuem para o resultado apresentado a falta de currículo com os conteúdos específicos da Língua *Parkatêjê*, a falta de material didático específico e adequado para cada faixa etária e a falta de oportunidade do aprendiz para interagir, fora da escola, na língua indígena. O currículo constitui uma questão urgente que precisa ser discutida entre as partes envolvidas, conforme foi abordado no subitem 3.2.2 desta Tese.

Os materiais didáticos, por sua vez, existem na língua. Os *Parkatêjê* já possuem algumas publicações especificamente didáticas, produzidas em sua língua, que podem ser utilizadas em sua educação escolar, bem como possuem publicações que não nasceram com propósito didático, mas que podem atender às funções pedagógicas escolares, conforme será tratado no próximo subitem (3.2.5) da Tese. Entretanto, nenhuma dessas publicações, sejam didáticas ou não, estão sendo utilizadas na escola a fim de promover o ensino formal do *Parkatêjê*.

Quanto às oportunidades para interação linguística, essas também precisam ser incentivadas, fomentadas e promovidas, seja dentro da escola, seja fora desse ambiente, pois constituem estratégias de fortalecimento da língua e do *status*. Conforme relato de um dos colaboradores entrevistados, os alunos estariam aprendendo o que se ensina da língua na escola, mas fora desse local estariam enfrentando duas situações que não lhes favorece a prática: eles teriam vergonha de “falar errado” na frente dos falantes fluentes e não teriam como praticar o que aprenderam na escola em casa, com os pais, por exemplo, visto que esses também já não teriam fluência na língua. Nesse sentido, há necessidade do envolvimento direto da comunidade como um todo em relação às ações linguísticas promovidas pela escola. Essa relação não deve estar limitada ao “Dia da Cultura”. Além dessa estratégia, o envolvimento escola e comunidade poderia ser efetivado por meio de ações que promovam a participação dos pais dos alunos no aprendizado do conteúdo da Língua *Parkatêjê* ensinado na escola, por exemplo, investindo também no ensino-aprendizagem do adulto, a fim de criar ambiente de interação dentro do lar.

Diante da avaliação dos profissionais da EEI *Parkatêjê*, verifiquei que os fatores que interferem na eficácia do ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê* dentro da Escola *Pêptykre Parkatêjê* são vários, não contribuindo para que essa instituição seja um lugar de fortalecimento da língua. Consequentemente, não contribuindo para que a comunidade consiga contornar a situação linguística vivenciada ao longo dos anos posteriores ao contato. Para o momento, defendo o pressuposto que adotar medidas mais pedagógicas na escola seriam eficientes para o processo ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*. O uso de

materiais didáticos, em especial do LDI específicos, por exemplo, seria uma alternativa para a eficácia do ensino.

Tendo em vista que os LDs constituem uma das temáticas tratadas nesta Tese de Doutorado e ciente da existência de publicações disponíveis sobre essa comunidade indígena, as quais, considerando os pressupostos teóricos de Bittencourt (2008), Choppin (1992; 2004; 2008) e Vilaça (2009; 2011; 2012) sobre material didático, podem ser utilizadas nas aulas de língua indígena como suporte auxiliador do processo de ensino-aprendizagem, considere importante apresentá-las neste estudo. Assim, no item a seguir, apresento as publicações que se destinam a tratar de algum aspecto da cultura ou da língua da comunidade *Parkatêjê*.

3.2.5 Material Didático em Língua *Parkatêjê*

Em meio aos povos indígenas, a falta de material didático específico que os auxilie no seu trabalho pedagógico configura-se como uma das dificuldades enfrentadas pelo professor. A escrita e a ortografia de muitas dessas línguas já estão definidas, contudo as políticas de produção de material didático, em especial de LD, embora tenham crescido, ainda são incipientes. Em contexto onde há escassez de material didático produzido especificamente para fins didáticos, o professor precisa estar atento para os recursos que pode dispor para auxiliar sua prática docente, visto que uma simples reportagem jornalística sobre o povo, um cântico entoado em cerimônia festiva, o desenho da geografia de sua terra, por exemplo, quando usados com propósito pedagógico, são possíveis recursos didáticos que podem conduzir o aluno à valorização da língua tradicional.

Bittencourt (2008, p. 295) é enfática quando afirma que “materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem”. A autora lista vários meios de informação que são frequentemente utilizados como recursos didáticos na sala de aula, dentre os quais alguns circulam em suportes distintos daqueles que em sua origem são relacionados à escola, são eles: livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos, tabelas, publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, vídeos, programa de computadores, por exemplo.

Baseando-se em obras referenciais, Vilaça (2011) afirma que

Em termos gerais, **qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional.** Poemas, letras de músicas,

filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos. (VILAÇA, 2011, p. 1020 - grifo nosso).

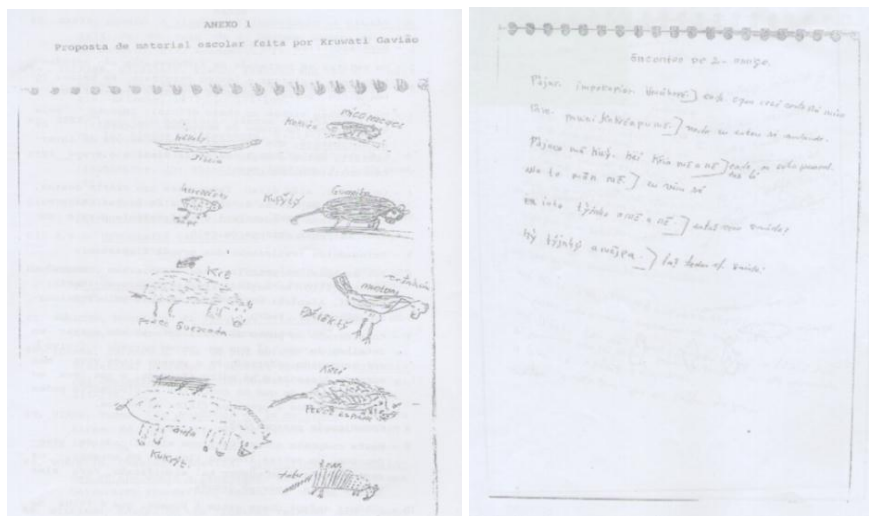
Compreende-se, então, que é a ação pedagógica do professor que caracteriza algo como didático, tornando-o um aliado de sua prática metodológica, podendo conduzir o aluno ao aprendizado de algum conteúdo de dado componente curricular selecionado pelo professor para ser ensinado. Assim sendo, é imprescindível o olhar atento do professor para tudo que está a sua volta e que pode contribuir em sua aula.

Diante da assertiva de Bittencourt (2008) e Vilaça (2011) sobre material didático, é possível afirmar que os *Parkatêjê* têm a sua disposição vários recursos que podem ser utilizados como tais em sua escola, auxiliando no ensino-aprendizagem não somente da Língua *Parkatêjê*, mas também da cultura dessa etnia. Tratam-se de publicações sobre essa comunidade indígena, as quais algumas estão escritas em Português, outras na língua indígena e há, ainda, aquelas que são bilíngues. Algumas nasceram com propósito de serem usadas para o ensino escolar e/ou disciplinar, isto é, para fins educacionais, sendo, portanto, publicações de caráter essencialmente didáticas, como os LDs. Já outras, considerando o exposto pelos autores, embora não tenham sido criadas primeiramente para atender ao objetivo didático, podem ser usadas com esse cunho em alguma disciplina curricular ensinada na escola.

Os *Parkatêjê* estão entre os povos indígenas do Pará com maior documentação e produção de material escrito, auditivo e audiovisual. Por entender as publicações *Parkatêjê* como possíveis recursos didáticos a serem utilizados dentro do contexto escolar, faço uma breve explanação das obras já disponíveis na língua desse povo, bem como das que ainda constituem projetos e aguardam publicação.

O primeiro ensaio de material didático é uma proposta bilíngue (Português-*Parkatêjê*) feita por *Kruwati* Gavião. São sete páginas contendo desenhos de animais e seus respectivos nomes, textos narrativos contando histórias infantis e relatando ações do cotidiano indígena e diálogos entre amigos, conforme se verifica na Figura 12. Esse esboço de LD foi apresentado no Anexo 1 da Tese de Doutorado de Araújo (1989), evidenciando que os *Parkatêjê* já demonstravam interesse em dispor de livro para o ensino escolar. Para ser mais precisa, o anseio do grupo por cartilha para ser usada na escola é anterior a aparição desse esboço de material didático proposto por *Kruwati* Gavião. Em sua Dissertação de Mestrado, Araújo (1974) mencionou o pedido dos *Parkatêjê* para que ela elaborasse uma cartilha para servir ao ensino formal.

Figura 12 – Proposta de material didático de *Kruwati* Gavião



Fonte: Araújo (1989).

No período experimental da escola (1990-1995), foi elaborado coletivamente um livro intitulado *Conhecendo nosso povo – Escola Indígena de 1º grau Pẽtykre Parkatêjê*, publicado em 1996, após o aval do Chefe indígena, e entregue no final de 1997 à comunidade. “O projeto do livro foi discutido na comunidade, o objetivo era construir uma obra de referência que informasse e estimulasse a oralidade, tanto na língua tradicional como na língua portuguesa” (SEDUC, 1997, p. 1), por isso seu conteúdo contém fotos e textos em ambas as línguas, relatando a situação cultural do povo. A presença das fotografias visava promover a expressão oral em Língua *Parkatêjê*, pois deveria ser estímulo para que os alunos narrassem a ação ilustrada na imagem. Quanto aos textos, esses constituem narrativas dos mitos, cultura, festas, brincadeiras e modo de vida *Parkatêjê*. Conforme Regina Julião⁶¹, uma das componentes da equipe de professores que participou do projeto de elaboração do referido livro, as imagens e textos contidos no mesmo foram produzidos entre os anos de 1990 e 1995, resultados das aulas/atividades e pesquisas realizadas pela equipe junto com os alunos e a comunidade naquele período.

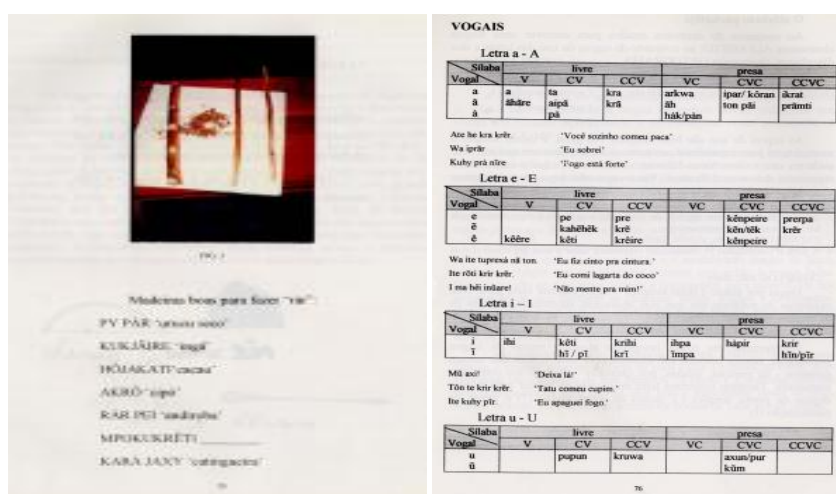
Essa publicação constituiu o primeiro material dito didático elaborado para atender a comunidade indígena *Parkatêjê*, visto que foi elaborado para fins educacionais, constituindo-se um LDI. Além dos textos e fotografias, o livro contém, como conteúdo didático, informações sobre a Língua *Parkatêjê* como, por exemplo, o quadro do alfabeto, regras sobre o padrão silábico dessa língua, os sinais gráficos de acentuação, as regras de pontuação e de ortografia. Há, ainda, mapas que ilustram o contexto geográfico da Reserva Mãe Maria. Ao

⁶¹ Durante a conversa informal já mencionada na nota de rodapé 41.

observar a publicação, fica evidente o que é comentado na mesma pela coordenação e equipe pedagógica docente, “a estrutura do livro revela, como o fazem as fotos, a situação cultural da comunidade, onde o mundo tradicional e o mundo *kupê* convivem, assim como a língua portuguesa e o *parkatêjê*” (SEDUC, 1997, p. 4). Em outras palavras, revela que a cultura não indígena, naquela época, já era bastante presente em meio a esse povo. A apresentação textual desse livro confirma o que afirmou Oliveira (2010) sobre o lugar que a língua indígena ocupa nos livros didáticos indígenas que buscam atender à política linguística do bilinguismo, segundo o autor, ocorre a justaposição pura e simples de um texto escrito em língua tradicional e sua tradução em Língua Portuguesa, conforme se observa na Figura 13.

Segundo Regina Julião, a orientação da equipe elaboradora era para que o livro fosse utilizado em sala de aula na escola, visto que ele contém o reflexo do que ocorria na instituição: os rituais, a língua e a participação da comunidade, que faziam parte do contexto escolar, demonstrando que a escola dos *Parkatêjê* não era composta apenas de professores e alunos. A professora relata que, em certos momentos, a escola se fundia com a comunidade, não sendo algo separado, “era etnoeducação, mesmo”. Contudo, a professora não pode afirmar se os novos professores que trabalharam na instituição fizeram uso do material. Entretanto, Regina Julião declara que a SEDUC-PA cumpriu o que está disposto nas orientações do MEC para as políticas públicas voltadas às escolas indígenas, publicar material didático.

Figura 13 - Livro didático Conhecendo nosso povo – Escola Indígena de 1º grau *Pêptykre Parkatêjê*



Fonte: SEDUC (1997).

Araújo⁶², assessora linguística do projeto educacional *Parkatêjê* do qual resultou o referido livro, fez uma autocrítica em relação a essa publicação. Segundo a estudiosa, dever-se-ia ter tido o cuidado de destinar orientações ao professor indígena sobre como usar o livro. Tal comentário ressalta a importância do LD vir acompanhado do manual do professor que oriente o mesmo quanto ao uso do livro adotado, para que, dessa forma, haja real proveito do material didático para fins educacionais. Em minha compreensão, além do manual do professor, faz-se também necessário promover a qualificação do corpo docente para uso do LDI ou de qualquer outro material didático.

O livro didático *Alfabeto e Cantos Parkatêjê* é uma obra bilíngue: Língua *Parkatêjê* e Língua Portuguesa, publicada por Leopoldina Araújo, no ano de 2006. Ele é voltado para indígenas *Parkatêjê* em fase de alfabetização. Alguns aspectos da obra apontam para esse nível de ensino: a abordagem do alfabeto da referida língua indígena em duas fontes de letras (impressa ou bastão e cursiva), tanto no formato maiúsculo quanto no minúsculo; atividade de cópia e caligrafia sugerida pela presença de pautas duplas, as quais também indicam que o livro é do tipo consumível e que sua abordagem visa desenvolver a coordenação motora do aluno; e a associação de dada letra do alfabeto a uma palavra e sua imagem, por exemplo.

Nesse LDI, o aprendizado das letras do alfabeto ocorreria a partir da compreensão da escrita de cantos de *Krôhókrenhûm*, trabalhados em formato de texto em Língua *Parkatêjê*, cuja tradução em português aparece simultaneamente na mesma página. Assim, cada letra do alfabeto *Parkatêjê* é introduzida por uma canção. O trabalho com cantigas justifica a proposta metodológica da obra: o ensino a partir de cantos e de textos. Conforme Araújo, em conversa informal, a intenção de trabalhar com cantigas era introduzir a grafia por meio de um aspecto cultural. Entre outros detalhes da obra, é possível mencionar, por exemplo, explicações sobre as ocorrências das letras em sílabas e comentários culturais sobre o momento em que a cantiga é entoada. Como livro de alfabetização, a obra poderia ser utilizada na Escola *Pêptykre Parkatêjê* para o ensino bilíngue nesse nível educacional.

⁶² Em comunicação oral no dia 10 de novembro de 2016, durante o V Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (CIELLA), intitulada “Pesquisa de campo – produção acadêmica e retorno à comunidade”.

Figura 15 - Livro *Mẽ ikwỳ tekjê ri*: isto pertence ao meu povo



Fonte: Krôhokrenhum (2011).

O segundo, *Romanço Parkatêjê*, constitui um livro de autoria de Leopoldina Araújo, o qual teve sua primeira edição em 2012 e a segunda edição em 2019, sendo essa uma edição ampliada. A publicação de 2012 contém três relatos: Ciclo de Sol e Lua (com seis episódios), Conquista do fogo e Explicação da cor do rio Tocantins. Já a segunda edição apresenta mais cinco relatos: Como surgiram frutos e animais, Como *mamkatêjê* conheceu *kupê*, Conhecendo o *pôrôti*, Inseto no ouvido, História de *Ta*. Além dos relatos dos indígenas *Parkatêjê* traduzidos em versos por Araújo (2019), a obra traz informações históricas, linguísticas e culturais, bem como comentários moralizantes (esses não constam nos textos originais, são acrescentados pela autora), cópia do Decreto que concedeu a gleba Mãe Maria aos Gavião e um texto em homenagem a *Krôhokrenhum*. Há, ainda, um pequeno glossário *Parkatêjê*-Português composto por substantivos, adjetivos e verbos que ocorrem no texto narrado em língua indígena (ARAÚJO, 2019).

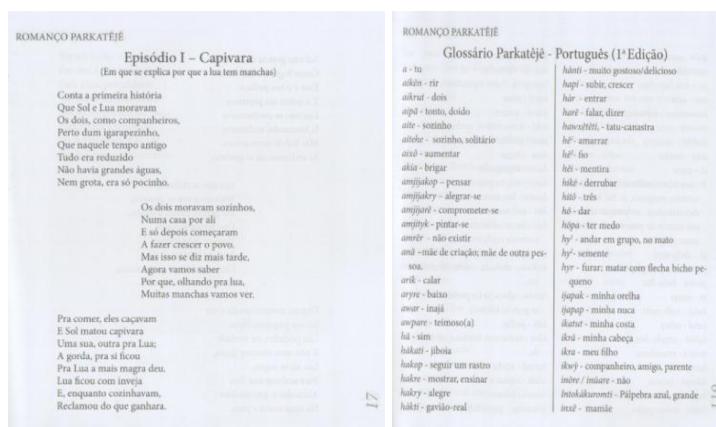
Araújo (2019, p. 5) afirma que preferiu fazer uma segunda edição ampliada a fim de “juntar em um só volume essas ainda poucas histórias” para propiciar à comunidade o que ela classificou na edição de 2019 como material paradidático⁶³. Assim, a obra que, a princípio,

⁶³ Compreendidos por Munakata (1997) como um material que complementa ou, até mesmo, substitui o LD. São “livros que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando, *por causa da carência existente em relação a esses materiais*.” (MUNAKATA, 1997, p. 103 – grifo do original). Segundo o autor, “do ponto de vista das editoras, paradidático é uma concepção comercial e não intelectual” (MUNAKATA, 1997, p. 102). Em sua concepção, Menezes (2001) define paradidático como materiais mais lúdicos, eficientes do ponto de vista pedagógico, que são usados para fins didáticos, embora não sejam propriamente didáticos. São assim chamados por serem adotados paralelamente aos materiais didáticos convencionais, não substituindo esses.

não teria nascido com propósito didático, em sua segunda edição, diante do cenário que os *Parkatêjê* estavam vivendo – o “processo de revitalização da língua em franco desenvolvimento na comunidade” (ARAÚJO 2019, p. 5) e o interesse pelo conhecimento das culturas indígenas florescido nas universidades – voltou-se, na concepção de Araújo (2019), para o uso escolar em Mãe Maria.

Além dos objetivos didáticos, por meio desse livro, Araújo visionou despertar nas gerações mais jovens dos *Parkatêjê* o interesse em realizar ações de revitalização na língua e na cultura. Assim, conforme afirma, a obra é ilustrada por ela mesma na tentativa de chamar a atenção dos jovens *Parkatêjê*, vistos como desenhistas inatos, para a possibilidade de produzirem e ilustrarem uma literatura reveladora do conhecimento tradicional (ARAÚJO, 2012). Araújo (2012) acredita que esse livro poderá contribuir para com esse público, levando-os a aprender de cor as narrativas *Parkatêjê* e interessando-se pela coleta de textos em prosa junto aos velhos. Em minha concepção, na escola, o livro poderia subsidiar as aulas de Cultura *Parkatêjê*, bem como as aulas de Língua Portuguesa, promovendo o ensino-aprendizagem da leitura.

Figura 16 – Livro paradidático *Romanço Parkatêjê*



Fonte: Araújo (2019).

Em 2014, o Instituto de Artes do Pará (IAP) e o Programa Raízes publicaram um conjunto antológico de cantos de caçador, de autoria de Careca Braga, Leopoldina Araújo e Marília Ferreira. A obra intitula-se *Cantos de Caçador: povo Parkatêjê - Pará* e é composta por um CD com 46 músicas e um livro com as partituras das canções e suas letras em cinco idiomas: *parkatêjê*, português, inglês, francês e espanhol. As canções foram compiladas com a ajuda do Chefe tradicional e também cantor *Krôhôkrenhũm*, essas anunciam o retorno do caçador. Conforme Araújo (2008), as canções em *Parkatêjê* foram transcritas por ela e por

Marília Ferreira. Segundo o IAP (CANTOS, 2014, p. 1), a edição desse CD e desse livro “expressam a materialização da política do governo do Estado de promover nossa cultura como parte do processo de realização de nosso povo.”

No CD, é possível ouvir a mesma música entoada ao som do maracá, instrumento de canto usado pelos *Parkatêjê*, e sem o acorde do instrumento, o que facilita, por exemplo, o entendimento da mesma por aprendentes dessa língua. A publicação não foi pensada para atender os propósitos escolares, por isso não apresenta nenhum conteúdo curricular da Língua *Parkatêjê*, entretanto, em minha avaliação, esse conjunto poderia ser utilizado na Escola *Pẽptykre Parkatêjê*, durante as aulas do componente curricular língua indígena, como material didático para promover a CO/compreender, a CE/ler, a EO/falar e a EE/escrever dos alunos. É sabido que em meio à cultura *Parkatêjê* existem canções que só podem ser cantadas por homens e outras que são entoadas por mulheres, todavia, ainda que as músicas registradas nesse CD e nesse livro façam parte dessas cantigas masculinas ou femininas, nada as impede de serem trabalhadas na escola apenas para promover a CO/compreender, a CE/ler e a EE/escrever na língua. O livro constitui um registro da língua na modalidade escrita, podendo ser utilizado para desenvolver a prática da leitura seja em Língua *Parkatêjê*, seja em Língua Portuguesa e Inglesa, essa última adotada na grade curricular da Escola *Pẽptykre Parkatêjê* como LE. Ademais, pode contribuir para com o ensino da Cultura *Parkatêjê* entre os estudantes.

Figura 17 – Livro Cantos de Caçador: povo *Parkatêjê* - Pará



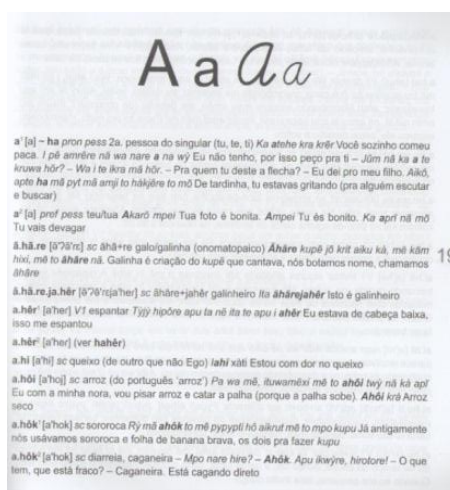
Fonte: Cantos (2014).

Em 2016, Araújo publicou o *Dicionário Parkatêjê-Português*, um instrumento de pesquisa sobre a Língua *Parkatêjê*, fruto do trabalho contínuo iniciado pela autora desde 1974

junto a esse povo. Conforme Araújo (2016), a obra tem seu embrião no Vocabulário do *Parkatêjê*, segundo volume de sua Tese de Doutorado, em 1989.

O dicionário traz verbetes em *Parkatêjê*, cuja entrada é apresentada em negrito, em letras de imprensa; seguidas da pronúncia da palavra, entre colchetes; da informação sobre a classe gramatical, abreviada em *itálico*; da separação de sílabas de alguns vocábulos, tais como substantivos e adjetivos, por exemplo; do significado do termo em Português; e de exemplos aplicados em frases tanto em Língua Portuguesa quanto em *Parkatêjê*. Além do vocabulário, a obra oferece informações culturais, como notas sobre casamento, parentesco e nomeação; dicionário com nomes próprios (pessoas, aldeias e acidentes geográficos); informações históricas e socioculturais, bem como informações sobre o povo e a Língua *Parkatêjê*. No que compete à língua, nessa obra, Araújo (2016) informa sobre a família linguística, aspectos morfológicos relacionados aos processos de derivação e aos padrões silábicos, aspectos semânticos e ortografia. Observa-se ainda, no dicionário, certa didatização do livro como objeto a ser usado em sala de aula cumprindo a função de suporte de ensino-aprendizagem em nível também de alfabetização. A autora apresenta o grafema que introduz a ordem alfabética de apresentação do vocabulário em duas fontes de letras: imprensa e cursiva, em formato maiúsculo e minúsculo, o que é característico de LD de alfabetização.

Figura 18 – Dicionário *Parkatêjê*-Português



Fonte: Araújo (2016).

Como dicionário bilíngue, o impresso poderia ser utilizado na Escola *Pěptykre Parkatêjê*, em aulas de língua indígena, dando suporte, por exemplo, às pesquisas de vocabulário na Língua *Parkatêjê* e às explicações gramaticais, quando necessárias. Constitui também um material a ser usado para desenvolver habilidades de CE/ler na referida língua. E,

ainda, serve como suporte didático para as aulas de Estudos Amazônicos, disciplina da parte diversificada da grade curricular do Ensino Fundamental.

Mẽ kôt to aiho kaxwa ka mẽ jarkwa nã to é uma proposta de LD em Língua *Parkatêjê*. Tal proposição, pautada na Abordagem Comunicativa Intercultural, é de autoria de Maria de Nazaré Silva, resultado de sua pesquisa de Doutorado. A concepção de LD proposta contempla atividades que promovem o desenvolvimento das habilidades de CO, CE, EO e EE em jovens e adultos alfabetizados em Língua Portuguesa, propondo exercícios a partir de dado conteúdo linguístico e gramatical da língua indígena em questão. Conforme Silva (2019), a concepção de LD foi pensada juntamente com a comunidade e elaborado a partir da escuta e do diálogo com os anciãos, pois seu objetivo é incentivar o desenvolvimento de experiências interacionais na referida língua. Quando publicado, esse poderá ser utilizado em aula da língua tradicional do povo.

Em fase de elaboração, o *Jênsino* também constitui uma proposição aos *Parkatêjê*. Trata-se de um aplicativo móvel de aprendizagem da referida língua indígena, em plataforma *Android*, que está sendo desenvolvido pela doutoranda Karina Gaya, no qual se utiliza conceitos de gamificação, proporcionando aos aprendentes atividades de reconhecimento dos sons da língua, identificação de vocabulário e sentenças por meio de palavras, sons e imagens, construção colaborativa do dicionário do aplicativo e aspectos da cultura *Parkatêjê*. Nesse sentido, o aplicativo visa auxiliar na preservação e revitalização dessa língua indígena, disponibilizando-a ao mundo, segundo sua autora. Dada disponibilidade do aplicativo em um *smartphone*, o conteúdo do *Jênsino* não tem um público específico, podendo ser acessado por crianças, jovens e adultos da etnia.

No Quadro 13 listo a relação das publicações e das concepções de ensino produzidas para a Comunidade *Parkatêjê*, descrevendo sua composição e a(s) língua(s) em que foram escritas; apontando sua finalidade em relação aos aspectos didático, paradidático, leitura e referência; e sugerindo os componentes curriculares em que as obras podem ser utilizadas.

Quadro 13 - Relação das publicações e das concepções de material didático produzidas sobre/para os *Parkatêjê*

TÍTULO/ANO	SUPORTE	LÍNGUA	FINALIDADE	COMPONENTE CURRICULAR (continua)
Proposta de material didático de <i>Kruwati</i> Gavião	Anexo 1 da Tese de Doutorado de Araújo (1989)	<i>Parkatêjê</i> Português	Didático	Língua <i>Parkatêjê</i> Língua Portuguesa
<i>Conhecendo nosso povo</i> (1997).	Livro impresso	<i>Parkatêjê</i> Português	Didático	Língua <i>Parkatêjê</i> Cultura <i>Parkatêjê</i>

TÍTULO/ANO	SUPORTE	LÍNGUA	FINALIDADE	COMPONENTE CURRICULAR (conclusão)
<i>Alfabeto e Cantos Parkatêjê</i> (2006).	Livro impresso	<i>Parkatêjê</i> Português	Didático	Língua <i>Parkatêjê</i> Cultura <i>Parkatêjê</i>
<i>Mê ikwý tekjê ri: isto pertence ao meu povo</i> (2011).	Livro impresso e DVD	Português	Leitura	Cultura <i>Parkatêjê</i> <i>Língua Portuguesa</i>
<i>Romanço Parkatêjê</i> (2012).	Livro impresso	Português	Paradidático	Cultura <i>Parkatêjê</i> <i>Língua Portuguesa</i>
<i>Cantos de Caçador: povo Parkatêjê – Pará</i> (2014).	Livro impresso e CD	<i>Parkatêjê</i> Português Inglês Espanhol Francês	Leitura e Escuta	Língua <i>Parkatêjê</i> Cultura <i>Parkatêjê</i> <i>Língua Portuguesa</i> <i>Língua Inglesa</i>
<i>Dicionário Parkatêjê-Português</i> (2016).	Livro impresso	<i>Parkatêjê</i> Português	Referência	Língua <i>Parkatêjê</i> Cultura <i>Parkatêjê</i> <i>Língua Portuguesa</i> Est. Amazônicos
<i>Mê kôt to aiho kaxwa ka mê jarkwa nã to</i> (2019).	A ser impresso em Livro e CD	<i>Parkatêjê</i>	Didático	Língua <i>Parkatêjê</i> Cultura <i>Parkatêjê</i>
<i>Jênsino</i>	Aplicativo de celular	<i>Parkatêjê</i>	Entretenimento	Língua <i>Parkatêjê</i> Cultura <i>Parkatêjê</i>

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Reitero que, dentre as publicações expostas no Quadro 13, algumas podem ser ditas didáticas, pois foram produzidas para fins pedagógicos e apresentam a forma comum dos LDs: texto informativo, seguido de exercício e atividade, podendo ser usadas coletivamente na sala de aula para transmitir dado conteúdo curricular, sendo, portanto, de caráter utilitário no ambiente escolar, segundo Lajolo (1996). Outras se caracterizam como livros cuja finalidade primária atende à leitura, ao entretenimento, ao lazer, mas que, conforme exposto por Bittencourt (2008), Choppin (1992; 2004; 2008) e Vilaça (2009; 2011; 2012), podem ser consideradas livros de ensino, dado papel didático que podem assumir em sala de aula.

Sobre as publicações e as concepções de ensino expostas, é válido ressaltar que não constituiu minha intenção avaliá-las em termos de composição e conteúdo. Tampouco me propus julgar a eficácia do conteúdo apresentado e das metodologias propostas nos livros que se caracterizaram como efetivamente didáticos. Propus-me tão somente apresentá-las a fim de evidenciar que já existem materiais didáticos impressos e audiovisuais, bem como concepções de ensino sobre a língua e a cultura *Parkatêjê*.

Defendo o pressuposto que todas essas publicações, por serem específicas do povo *Parkatêjê*, poderiam ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem escolar atendendo às disciplinas curriculares que compõem a grade curricular da Escola *Pêptykre Parkatêjê*, ensinadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em relação ao público-alvo deste estudo de Doutorado, compreendo, porém, que somente quatro dentre elas poderiam ser

adotadas total ou parcialmente: Alfabeto e Cantos *Parkatêjê*, Conhecendo nosso povo, Cantos de caçados: povo *Parkatêjê* – Pará e Dicionário *Parkatêjê* – Português, por conterem conteúdos ou promoverem práticas pedagógicas coerentes com o nível de aprendizagem da faixa etária de alunos do 1º ano/9, do Ensino Fundamental - séries iniciais: alfabeto, sílaba, canções, treino ortográfico, por exemplo. Com exceção da primeira obra mencionada, que se volta especificamente para o público de alfabetizando, apresentando conteúdo linguístico e exercícios característicos do nível de ensino, as demais podem ser parcialmente usadas para o grupo objetivado, visto que apresentam um ou até dois conteúdos relacionados ao nível em questão.

Embora disponibilizem dessas publicações, sendo cientes da existência das mesmas, conforme informações obtidas por meio de entrevistas realizadas junto aos professores indígenas *Parkatêjê*, esses docentes não as utilizam em sala de aula. O não uso dessas publicações didáticas não se deve ao fato de os professores *Parkatêjê* não considerarem os LDs como recursos interessantes a serem adotados em suas aulas. Tais docentes apontam o LDI como uma estratégia para fortalecer a língua, almejam um LDI que contenha conteúdo linguístico e cultural para ensinar os alunos a falarem em *Parkatêjê* e concordam que a ausência de um LDI específico para esse propósito dificulta alcançarem os objetivos almejados. Assim sendo, a ausência de uso dos LDs já existentes em e sobre o *Parkatêjê* deve-se a outro motivo, a saber: a falta de segurança em usá-lo como recurso didático.

Ao serem questionados sobre a seguridade no uso de LD em sua aula (ver questões do item 4 do formulário, no Apêndice C), a maioria dos professores *Parkatêjê* informou não ter segurança para usar um LD sejam esses já publicados, sejam quaisquer outros que venham ser divulgados. A situação chega a ser compreensível, visto que, conforme ilustrado no Quadro 10, entre os professores indígenas *Parkatêjê* que atuam na escola da comunidade, nem todos são escolarizados, logo esses não têm como usar materiais didáticos impressos como os LDs citados. Mesmo entre os professores indígenas que possuem formação em nível superior, em cursos voltados para o campo da educação (Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena), há aqueles que não recorrem ao material didático, em particular ao LD, pois não tem o hábito de utilizá-lo. Isso evidencia que, se a comunidade intenciona que a escola adote LDIs nas aulas das disciplinas específicas do currículo escolar – Língua e Cultura *Parkatêjê* -, a cultura de uso do LDI na Escola *Pẽtykre Parkatêjê* precisa ser fortalecida.

Dessa forma, compreendo não ser suficiente apenas prestar assessoria linguística aos professores *Parkatêjê*, para que esses produzam LDs específicos em sua língua indígena. É preciso instrumentalizá-los para usufruírem do produto em termos linguísticos e

metodológicos, preparando-lhes para usá-lo durante sua aula, segundo a metodologia de ensino-aprendizagem selecionada para compor o LDI ou outro material didático. Evidencia-se, portanto, a necessidade de instruir o professor indígena *Parkatêjê*, ministrador das aulas das disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo, não somente para elaborar materiais didáticos, mas também para usar os que forem produzidos na língua, a fim de que possam obter bons resultados nos aspectos linguísticos. É válido lembrar que, assim como a escola, materiais didáticos, sobretudo os impressos como os LDs, constituem cultura não indígena introduzida na EEI.

Conforme mencionado, a Comunidade Indígena *Parkatêjê* busca alternativas para fortalecer e salvaguardar a Língua *Parkatêjê*. Em sua história de contato com a sociedade nacional, o grupo tem percebido que o registro escrito e/ou audiovisual pode ser uma opção e tem contribuído para isso; parte das publicações acima expostas resulta dessa compreensão, tendo sido, inclusive, solicitadas pelos próprios indígenas. Para eles, as publicações, sobretudo as escritas, possibilitam registrar não somente a língua, mas também a memória dos velhos anciãos, guardando a lembrança dos cantos, da história, da cultura e da celebração das brincadeiras e rituais, conforme se evidencia na fala desta professora *Parkatêjê*, outrora já citada nesta Tese: “A escrita é importante porque através dela a gente conhece o nosso modo de escrever que é diferente, fica registrado a brincadeira, a história [...]. A oralidade é importante, mas a escrita fica a marca.” (COLABORADORA 3, 2020).

Esse pensamento norteia o que os professores *Parkatêjê* gostariam de encontrar em um LDI produzido para o ensino de sua língua indígena. Isso é possível observar no Quadro 14, onde reúno trechos de falas dos docentes que colaboraram com esta pesquisa, apresentando sua compreensão de como deveria se constituir um LDI para o ensino-aprendizagem do *Parkatêjê*.

Quadro 14 – Compreensão dos professores *Parkatêjê* sobre a composição de um LDI para o ensino da Língua *Parkatêjê*

COLABORADORES	TRECHOS DE FALA SOBRE UM LDI PARKATÊJÊ (continua)
Colaboradora 2	“O livro didático tem que ter a linguagem e exercícios para aprender a falar, a cantar a Língua <i>Parkatêjê</i> [...]” “A gente quer a prática da fala pra ensinar a oralidade ... quer o contato com o velho e convívio com a comunidade.” “A gente quer que o livro tenha o tema da cultura, o urucu pra pintar o corpo...”
Colaboradora 3	“Eu quero a linguagem, a história do povo, a cultura que é o respeito, o resguardo..., quero o canto, a culinária, o registro da história, do modo de vida...” “O livro didático tem que ter exercício pra repetir a palavra que traz dificuldade de pronúncia [...] tem que ensinar a cumprimentar o outro, a saudar...”

COLABORADORES	TRECHOS DE FALA SOBRE O LDI <i>PARKATÊJÊ</i> (conclusão)
Colaboradora 4	“Eu quero que tenha a história da nomeação do povo <i>Parkatêjê</i> pra ensinar o nome indígena do aluno, tem que ter o desenho do corpo humano pra ensinar isso na linguagem, [...] tem que ter imagem pra trabalhar a oralidade... quero ensinar o canto na linguagem.” “É importante ter a cultura, a gente tem que praticar a fala na prática, falar com os velho...”
Colaborador 5	“Eu quero que a gente possa falar [na Língua <i>Parkatêjê</i>]..., mostrar a cultura pro aluno, o que está no redor deles...” “Tem que ensinar comando, canto na linguagem... Tem que ter imagem de objeto pra mostrar, falar...”
Colaboradora 6	“Eu quero trabalhar a leitura porque é importante a criança ter contato com o livro.” “O livro didático tem que ter identidade, a linguagem, a cultura do povo. Tem que ter alfabeto, canto, pintura. Tem que ter conhecimento de todas as áreas.”

Fonte: Autora do estudo (2020).

Na compreensão geral da fala dos professores indígenas *Parkatêjê*, é possível perceber que querem que o LDI venha auxiliá-los a ensinar a oralidade da Língua *Parkatêjê* aos alunos, respeitando e considerando seus aspectos culturais, de modo que os discentes venham a falar o *Parkatêjê* para interagir com os outros e cantar as músicas culturais do grupo, vivendo a cultura indígena. Na construção do LDI, querem que sua história seja contada para preservação e para ensino, visto que acreditam que o registro escrito e o ensino escolar possam ajudar a perpetuar a memória histórica do povo. Assim, a ênfase dos professores *Parkatêjê* está nos aspectos culturais da comunidade *Parkatêjê* a serem ensinados por meio de sua língua indígena, sobretudo em nível de oralidade, colocando a aprendizagem da escrita dessa como forma de registro de sua história e cultura. Para os professores indígenas *Parkatêjê*, precisa-se enfatizar o trabalho com a oralidade dentro da escola. Isso é explicitado na avaliação dos docentes exposta no subitem 3.2.4. Eis porque se faz necessário ensinar tanto a oralidade quanto a escrita desde o início da formação escolar do aluno *Parkatêjê*, isto é, desde o nível da alfabetização.

É nesse sentido que a escola e a EEI têm sido vista pelos *Parkatêjê* como aliada desse propósito. Eles entendem que as práticas de ensino adotadas nessa instituição possam contribuir para que a língua seja ensinada e aprendida tanto na modalidade oral quanto na escrita, a fim de que os membros da própria comunidade, tendo o domínio linguístico do *Parkatêjê*, assumam os registros. Assim almejam que seus alunos sejam alfabetizados e que materiais didáticos, em particular LDI, sejam produzidos para cooperar, junto à escola, no processo de fortalecimento linguístico e cultural e, quiçá, na revitalização do *Parkatêjê*, levando o grupo a vencer o quadro de obsolescência linguística, conforme exposto no texto introdutório desta Tese. Entretanto, apesar de haver a facilidade de se contar com uma escola

na comunidade, essa ainda não tem cumprido seu papel na preservação e revitalização da Língua *Parkatêjê*, tampouco pode ser considerada uma escola totalmente aos moldes daquela almejada pelos povos indígenas: específica e diferenciada, uma vez que a rotina a identifica com as instituições de ensino da sociedade circundante. Assim, a Escola *Pẽptykre Parkatêjê* não difere substancialmente das escolas *kupẽ*.

No caso da escola dos *Parkatêjê*, os agravantes, no tocante ao ensino formal, em síntese, estão relacionados a fatores como: (a) o professor indígena não tem formação pedagógica para utilizar os materiais didáticos já existentes na língua do povo, embora seja falante nativo da língua tradicional e isto não credencia ninguém a ser um bom professor; (b) não há metodologias adequadas que assegurem aos estudantes a aprendizagem de línguas das quais não são falantes, nesse caso a língua tradicional do povo; e (c) tampouco há currículo definido para promover a valorização da Língua *Parkatêjê*.

A escola pode sim ser uma aliada da Comunidade Indígena *Parkatêjê*, assim como eles acreditam; contudo ela precisa estar moldada aos aspectos culturais do povo, para que seus saberes sejam priorizados no currículo escolar e no LDI específico, ou seja, para que os saberes tornem-se conteúdos curriculares e didáticos.

Não é suficiente ter uma escola, é preciso estar seguro do modelo de ensino escolar que lhes beneficiará, a escola deve promover um ensino adjacente às práticas e os conhecimentos ancestrais, não um ensino que incremente a substituição dessa prática e saberes por conteúdos centrados nos conhecimentos ocidentais. Conforme afirma Melià (1999), a solução indígena ao problema da educação escolar é incorporar nas ações pedagógicas dessa instituição práticas que promovam a alteridade que cada povo indígena projeta para si, sendo esse o objetivo norteador de tais ações. Dessa forma, os *Parkatêjê* devem saber utilizar a escola e seu ensino formal para fins próprios, tornando a EEI um complemento educativo da educação tradicional na aldeia.

Quanto a nós, pesquisadores, cumpre-nos colaborar com os *Parkatêjê* para o alcance de seus propósitos linguísticos e educacionais, oferecendo-lhes suportes teóricos e metodológicos que os auxiliem na elaboração do currículo escolar e do tão almejado LDI. Assim sendo, após discutir sobre as legislações que fundamentam a EEI no Brasil e no Estado do Pará, bem como após abordar sobre a história e o cenário da EEI na TIMM, prossigo apresentando, na seção 4, os conceitos que fundamentam a proposta de matriz de referência curricular em *Parkatêjê* e de concepção de um LDI de alfabetização em Língua *Parkatêjê* voltada para o 1º ano/9 do Ensino Fundamental, Educação Básica.

4 PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA – UMA PROPOSTA PARA OS *PARKATÊJÊ*

“[...] enquanto os índios tiverem o pleno domínio de sua língua, enquanto ela for um sistema vivo e operante, não verã nenhuma razão para a alfabetização em sua língua materna.”

(LAREIRA, 1981, p. 173).

Nesta quarta seção, meu propósito consiste em apresentar a base teórica que fundamenta a proposta de LDI de alfabetização e de ensino da Língua *Parkatêjê* para crianças da etnia *Parkatêjê*, a qual resulta desta pesquisa de Doutorado. A mesma constitui-se em um hibridismo teórico-metodológico ancorado em três teorias e/ou abordagens de ensino-aprendizagem. A fim de fundamentar uma proposta de alfabetização e letramento de base construtivista e linguística para crianças indígenas, respaldo-me no pressuposto teórico da **Psicogênese da Língua Escrita** associando-o à prática de consciência fonológica; com a finalidade de promover o ensino-aprendizagem do *Parkatêjê* aos herdeiros infantis da língua, respaldo minha argumentação na **Abordagem Comunicativa**; e, com o propósito de enfatizar o ensino-aprendizagem do *Parkatêjê* por meio de textos reais e autênticos que promovam o letramento indígena, respaldo-me na abordagem dos **Gêneros Textuais**. O aporte teórico defendido foi construído para fundamentar uma proposta de concepção de LDI e de práticas de sala de aula para ensino da referida língua indígena, bem como para embasar uma proposta de concepção curricular a ser adotada pelos professores indígenas *Parkatêjê* a fim de alfabetizar o público-alvo desta pesquisa: crianças indígenas da etnia *Parkatêjê*.

Assim sendo, o plano expositivo e argumentativo assumido para a escrita desta seção traz, inicialmente, nos subitens 4.1, 4.2 e 4.3, uma breve exposição das teorias/abordagens supracitadas, dos fundamentos e dos princípios constitutivos dessas, tomando como base as ideias postuladas por: Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), Ferreiro (1995), Germain (1993), Bakhtin (2003), Marcuschi (2010), dentre outros. Após as explanações teóricas, seguem-se, no interior dos itens mencionados, as respectivas argumentações em favor do aporte teórico-metodológico apresentado, o qual, do meu ponto de vista, é coerente para o ensino da Língua *Parkatêjê*. Considerando que o aporte teórico a ser apresentado propositivamente aos *Parkatêjê* visa fundamentar a construção de uma matriz de referência curricular para ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização de

crianças, de um LDI e de práticas de sala de aula, sequencialmente, exponho no item 4.4 sobre noções curriculares pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades e no item 4.5 sobre a temática LD, com ênfase nos princípios para construção de um LDI, segundo a concepção proposta. Finalizo a seção descrevendo uma proposta de LDI de leitura pensada para as crianças *Parkatêjê*.

4.1 Alfabetizar letrando – perspectivas psicogenética/construtivista e fonológica

Em meio aos estudiosos do campo da Educação, a alfabetização constitui um tema polêmico e inesgotável. O vigor da temática deve-se às preocupações em torno do contexto observado no processo de alfabetização. Há anos o Ciclo da Alfabetização, formado pelos três primeiros anos iniciais que compõem a primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, preocupa especialistas e educadores pelas muitas dificuldades de aprendizagem, de reprovações e, até mesmo, de evasão escolar, conforme Cagliari (2001). É comum muitas crianças passarem pelas três séries que compõem o Ciclo da Alfabetização sem compreender a escrita alfabética e as relações entre letra e som. Nesse sentido, Moraes (2012, p. 21) afirma que em “um sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na ‘série de alfabetização’, [...] tornou-se a principal marca da ineficiência de nossa escola.”

Se a alfabetização do sistema de ensino brasileiro constitui uma problemática ainda sem pretensões de solução, imagine-se quando se filtra o contexto e o público-alvo a ser alfabetizado, focando no ensino-aprendizagem de crianças indígenas como as *Parkatêjê*, por exemplo. A questão em torno da alfabetização indígena é ainda mais controversa, visto que vai além da decisão de qual procedimento metodológico utilizar e quais resultados estão sendo alcançados ao se alfabetizar. Por viverem em contextos bilíngues ou multilíngues e por tradicionalmente constituírem-se povos de línguas ágrafas, a alfabetização de povos indígenas envolve decisões mais pontuais referentes à língua a ser usada para alfabetizar e à necessidade de se introduzir tais povos ao universo da escrita.

Isto posto, neste item 4.1 da Tese discuto sobre a alfabetização a fim de apresentar uma proposta teórica-metodológica a qual, mesclada a outras duas abordagens de ensino – Abordagem Comunicativa e Gêneros Textuais – acredito ser coerente e eficaz para o ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê* a crianças dessa etnia indígena. No caminho expositivo e argumentativo que norteia a discussão, inicio com o conceito de alfabetização, o qual é seguido de uma abordagem sobre os aspectos políticos e pedagógicos que envolvem a temática e de um apanhado geral dos tradicionais métodos de alfabetização utilizados em

contexto brasileiro. Posteriormente, apresento noções gerais sobre os construtos teóricos que embasam essa proposição teórico-metodológica de alfabetização: o paradigma construtivista, com ênfase na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, e o paradigma fonológico, por meio dos quais, seguindo a proposição de Morais (2012) e de Soares (2017) no que se refere ao aspecto linguístico da alfabetização, objetivo aos *Parkatêjê* um alfabetizar letrando. Finalmente, correlaciono as bases teóricas de alfabetização defendidas às demais abordagens de ensino mencionadas (Abordagem comunicativa e Gêneros Textuais), as quais serão tratadas nos itens sequenciais, a fim de expor o aporte teórico construído para a alfabetização e o ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê* para o público infantil. A discussão apresentada fundamenta-se em Ferreiro e Teberosky (1979), Ferreiro (1995), Morais (2012), Mortatti (2006a; 2008; 2010), Rivero (2009), Russo (2012) e Soares (2017).

No Brasil, muitas concepções nortearam o entendimento sobre alfabetização. Nos anos 1950, conforme Morais (2012), considerava-se alfabetizada a pessoa que sabia assinar o nome; hoje, porém, demanda-se do recém-alfabetizado a capacidade de ler, compreender e produzir pequenos textos. Isso mostra que, nesse país, mudou-se radicalmente a concepção sobre esse tema, muito embora prevaleçam noções de que a leitura e a escrita estejam vinculadas à alfabetização.

Os autores que debatem sobre alfabetização são unânimes ao relacionar o conceito de alfabetização às práticas de leitura e de escrita. Isso se deve ao fato de que a alfabetização é entendida essencialmente como a aprendizagem dessas duas práticas. Ao conceituar alfabetização, assumo a definição feita por Mortatti (2010), para quem

A alfabetização escolar – **entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças** – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. (MORTATTI, 2010, p. 329 – grifo nosso).

Minha postura é justificada pela compreensão de que a assertiva de Mortatti (2010) ressalta a complexidade e as peculiaridades em torno do conceito de alfabetização ao defini-lo em seus aspectos políticos e pedagógicos. As questões políticas em torno da alfabetização não podem ser negligenciadas, sobretudo quando se tem em foco a alfabetização de sociedades indígenas. No aspecto político, evidencia-se que a prática de alfabetizar é configurada tanto como um direito do cidadão, quanto como um dever do Estado. No aspecto pedagógico, destacam-se questões referentes aos objetos de ensino-aprendizagem dessa etapa escolar, para

os quais se busca(m) modelo(s) metodológico(s) adequado(s) para levar a criança ao aprendizado da leitura e da escrita.

A alfabetização, como parte constitutiva do processo de Educação, constitui um direito do cidadão e, conseqüentemente, um dever do Estado. No que se refere ao direito, em nível mundial, a Declaração Universal dos direitos Humanos (ONU, 1949), em seu Artigo 26º, defende que “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...]”.

Em relação ao Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1949), Rivero (2009) argumenta que a educação é a chave fundamental para que todos os outros direitos listados no documento sejam usufruídos, citam-se

Os direitos à nacionalidade (Art. 15); a constituir família (Art. 16); à propriedade (Art. 17); à liberdade de pensamento, consciência e religião (Art. 18); à seguridade social (Arts. 22, 24 e 25); ao trabalho, salário justo e de associação (Arts. 20 e 23), serão igualmente melhor exercidos por pessoas alfabetizadas, condição educacional para ter acesso e processar informações, para criar novos conhecimentos e para participar no próprio mundo familiar, comunitário e nacional. O direito à liberdade de opinião e de expressão (Art. 19) e o direito à participação na vida cultural da comunidade e à proteção de produções científicas, literárias ou artísticas de sua autoria (Art. 27), são particularmente afetados pela condição do analfabetismo (RIVERO, 2009, p. 12).

De acordo com Rivero (2009), a alfabetização é, portanto, o primeiro passo rumo à conquista do direito à educação e à participação na construção democrática. Quando um indivíduo ou um grupo social tem acesso à leitura e à escrita, esse é dotado de meios de expressão política e de instrumentos de base, os quais são indispensáveis para atuação em decisões referentes ao presente e ao futuro, afirma o autor. Rivero (2009) argumenta ainda que a alfabetização pode auxiliar o indivíduo no combate à pobreza, à falta de saúde e aos abusos relacionados aos direitos não respeitados. Além disso, informa que a alfabetização constitui um requisito indispensável para que o indivíduo exerça plenamente sua cidadania na democracia e na sociedade, bem como uma possibilidade para o acesso a uma educação sistemática, democratizando o ingresso no mundo científico e tecnológico. Especificamente sobre instrução de criança, Rivero (2009) defende que a alfabetização infantil e a aprendizagem contínua exercem papel importante na emancipação de pessoas, capacitando-as para agirem em função de seu próprio desenvolvimento, por meio da interação de seus pensamentos e de suas ações.

Em nível nacional, a Constituição Federal de 1988, por sua vez, reafirma no Artigo 205º o direito à educação e aponta as instituições responsáveis pelo cumprimento da Lei. Lê-

se no referido Artigo: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 94).

No que tange à alfabetização de povos indígenas, em escola indígena, uma das questões mais polêmicas compete à definição da língua. E essa questão também se configura em uma noção de ordem política em torno da qual também está correlacionado tanto o direito do cidadão indígena quanto o dever do Estado. De acordo com Lareira (2005), discutir sobre a língua a ser usada no processo de alfabetização de povos indígenas é um debate muito antigo, promovido por Educadores, Linguistas e Antropólogos. Centrado em questões de ordem metodológica, alguns desses defendem que a alfabetização na língua indígena deve preceder a alfabetização em Língua Portuguesa. Esses se apoiam na justificativa técnica, segundo a autora, de que

qualquer indivíduo é alfabetizado uma única vez, e que o ler e o escrever numa segunda língua envolve somente uma transposição do código aprendido. Portanto é mais fácil e mais rápido ser alfabetizado em sua língua materna. [...] Concluindo: alfabetizar primeiro na língua indígena é mais fácil, mais rápido e proveitoso, o que facilitará o aprendizado, *a posteriori*, do português. A língua indígena sendo ensinada por uma questão de método. (LAREIRA, 1981, p. 170 – grigo do original).

Ou em justificativas políticas, as quais afirmam que “a alfabetização na língua indígena constitui um mecanismo significativo de reforço e coesão étnica, de valorização da cultura indígena” e que “todo grupo étnico tem o direito de ser alfabetizado em sua própria língua. A alfabetização na língua indígena seria uma conquista em relação à alfabetização em português [...]” (LAREIRA, 1981, p. 170-171). Ressalto que as questões de direito do cidadão indígena e de dever do Estado em relação à educação de povos indígenas foram tratados especificamente no item 3.1 desta Tese.

Consoante Grizzi e Silva (1981), a respeito da língua da alfabetização indígena, há duas posições:

Uma defende a alfabetização em língua indígena, argumentando logicamente em favor da maior facilidade de aprendizado num idioma já conhecido – a língua-mãe – e em favor da capacidade de perpetuação da língua indígena através da escrita (a alfabetização como recurso para preservação da língua indígena). A outra defende a alfabetização em português, apoiando-se nos argumentos fornecidos pelos próprios índios, ou seja, a inutilidade da escrita em língua indígena no seio das próprias sociedades indígenas, baseadas na oralidade, bem como a premência do domínio da

escrita em português como arma de defesa dos índios na situação de contato com os brancos. (GRIZZI; SILVA, 1981, p. 20).

Sobre a língua de alfabetização, Lareira (2005, p. 1) afirma que mesmo a alfabetização em língua indígena sendo um direito, “o falar, o ler e o escrever em língua portuguesa” tem se constituído uma demanda de muitos povos indígenas, uma exigência que visa manter o controle da sociedade envolvente em seu meio.

Referente à primeira posição, aquela em que se advoga em favor da língua indígena como língua de alfabetização, Grizzi e Silva (1981) afirmam haver um antagonismo. De um lado estariam aqueles que objetivam a alfabetização em língua indígena para promover o bilinguismo de transição, no qual a língua indígena seria primeiramente ensinada como estratégia para facilitar a técnica de aprendizagem da escrita em português; de outro, aqueles que visam o aprendizado como recurso de revitalização cultural do grupo.

Segundo Grizzi e Silva (1981), muitos estudiosos interessados pela questão da língua a ser usada para alfabetizar indígenas compreendem que a definição em torno de qual língua deve-se iniciar a alfabetização de indígenas depende da situação de cada comunidade indígena. Assim sendo, “é um problema que exige uma análise da situação linguística e das necessidades objetivas decorrentes do tipo de contato vivido, e do grau de aculturação do grupo, além de exigir a efetiva participação da comunidade no processo de escolha da língua.” (GRIZZI; SILVA, 1981, p. 21). Conforme as autoras,

alfabetizar não é ensinar uma nova língua, nem é ensinar a escrita de umas poucas palavras do português conhecido. Só se pode falar que uma pessoa está alfabetizada quando ela é capaz de se expressar através do código escrito. E o processo de alfabetização será muito mais eficaz quando feito na língua materna e não numa segunda língua, ou numa língua desconhecida.

O direito de ser alfabetizado na própria língua tem sido quase sempre negado aos indígenas, por desconhecimento linguístico, por dificuldades técnicas e principalmente por razões ideológicas. A alfabetização em português está coerente com a perspectiva do dominador, que consciente ou inconscientemente sabe que o idioma próprio é condição fundamental da identidade étnica e da libertação do indígena. Mas a perspectiva de libertação não exclui totalmente a alfabetização em português [...] (GRIZZI; SILVA, 1981, p. 21-22).

Em um discurso mais atualizado sobre as línguas indígenas nos currículos das escolas, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 119) evidencia que essas devem compor esse documento escolar como a língua de instrução, isto é, “a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. [...] a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc.” Enquanto língua de instrução, o RCNEI destaca os papéis que as línguas indígenas devem assumir no currículo e na escola: primeiramente, elas

devem ser as línguas de instrução oral para, em um segundo momento, serem as línguas de instrução escrita, sobretudo no que se refere aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais. Disso compreende-se que, em sua orientação, o RCNEI instrui as escolas indígenas a adotarem sim um ensino mais sistemático das línguas indígenas na modalidade escrita, o que engloba a alfabetização e o letramento.

No que compete ao dever, o Estado vem buscando cumprir sua parte fomentando o acesso à escola pública. Esse acesso, iniciado a partir da Proclamação da República, quando a educação destacou-se como sendo uma das utopias do mundo moderno, se tornou um direito, nos termos legais, a partir das primeiras décadas do século XX (MORTATTI, 2006a; MORAIS, 2012). O ingresso de crianças à escola pública para ser alfabetizada designou a essa instituição um papel de destaque na modernização e progresso do Estado e evidenciou a complexidade em torno da alfabetização, haja vista que para realizá-la o Estado precisava desenvolver políticas públicas para garantir os direitos sociais.

Nesse momento, a escola é instituída como o local capacitado para o preparo e a inclusão de indivíduos à cultura letrada, devendo fornecer subsídios para, sistematicamente, aprenderem a ler e a escrever (MORTATTI, 2006a; 2008); quanto à alfabetização,

se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, ‘definitivamente’, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2008, p. 93).

Em outras palavras, saber ler e escrever era necessidade imperativa da modernidade e do desenvolvimento social. Conforme Mortatti (2006a),

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2006a, p. 3).

Cabia, portanto, à escola conduzir o cidadão à apropriação das práticas da leitura e da escrita. Ao realizar o processo de ensino-aprendizagem, a escola efetivava as políticas públicas pensadas pelo Estado. De acordo com Mortatti (2006a; 2008; 2010), a complexidade e a multifacetação em torno da alfabetização deu-se dessa relação entre educação e Estado, vista pela autora como problemática. Tal associação colocou a alfabetização como medidora da eficácia da educação promovida pela escola pública, por meio do Estado, vindo a

evidenciar o fracasso dessa instituição em sua tarefa fundamental: o acesso à leitura e à escrita.

Mortatti (2008) afirma que, na história da alfabetização brasileira, as recorrentes mudanças discursivas em torno dos projetos políticos e educacionais e da modernização da alfabetização, evidenciadas pelas permanências ou rupturas de métodos de ensino, eram indicativas das tensões existentes na relação entre educação e ações políticas. Desse conflito, emerge a grande questão em torno do método adequado para se alfabetizar, o que nos leva aos aspectos pedagógicos do conceito de alfabetização acima apresentado.

Na busca pela solução de um problema de ordem política e social que culmina em saber “como enfrentar o grave problema do fracasso da escola e da educação em nosso país?” (MORTATTI, 2008, p. 92), isto é, “como ensinar” a ler e a escrever, diferentes versões de métodos foram apresentadas ao longo da história da alfabetização brasileira. “Novos” e “revolucionários” métodos de alfabetização substituíam “antigos” e “tradicionais”, alegando basearem-se em “modernas verdades científicas” (MORTATTI, 2008). Essa alternância de modelos supostamente adequados para alfabetização constituiu-se a “querela dos métodos” que, segundo Mortatti (2008), resultou em quatro momentos importantes, em que cada um atribuiu um novo sentido à alfabetização. Esses momentos são assim resumidos pela autora:

1º. momento (1876 a 1890) — disputa entre defensores do então “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); *2º. momento* (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; *3º. momento* (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; *4º. momento* (meados da década de 1980 a 1994) — disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização. (MORTATTI, 2008, p. 95-96 – grifo do original).

É válido ressaltar que Mortatti (2008) considerou, à época, o quarto momento da história da alfabetização brasileira como um ciclo ainda não concluído e, de fato, até hoje se encontra em vigência.

De acordo com Moraes (2012) os conhecidos métodos tradicionais de alfabetização, embora aparentem diferenças, compartilham a mesma teoria de conhecimento: a visão empirista/associacionista de aprendizagem, a qual vê o aluno como uma tábua rasa que, ao ser alfabetizado,

adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. (MORAIS, 2012, p. 27).

Nesse sentido, a aprendizagem é concebida como processo de acúmulo das informações, as quais são recebidas pelo aluno externamente, por meio da figura do professor e da escola. Conforme o autor, o aluno é exposto a atividades controladas, limitadas e pouco reflexivas que não lhe proporcionam reconstruir, seja em forma de esquemas, seja em modos de pensar, os conteúdos escolares - letra e som – recebidos, a fim de compreendê-los.

Os métodos tradicionais de alfabetização – sintéticos ou analíticos – contemplam a escrita como um simples código de transcrição da língua na modalidade oral, isto é, a escrita é “uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades ‘isoláveis’ na mente da criança não alfabetizada.” (MORAIS, 2012, p. 27). Isto posto, o alfabeto, por se constituir em uma lista de correspondência entre letras e fonemas, seria isento de propriedades ou princípios conceituais, os quais precisariam ser compreendidos pelos alunos.

Os métodos sintéticos e analíticos agrupam outros tipos de métodos. São conhecidos como métodos sintéticos os alfabéticos, os silábicos e os fônicos, esses pressupõem que o aprendizado deve partir de unidades menores, tais como as letras, as sílabas ou os fonemas, de modo que o aluno possa somar as partes e formar unidades maiores codificáveis e decodificáveis. Os mais conhecidos métodos analíticos são a palavração, a sentencição e o método global, os quais, em virtude de razões perceptivas e motivacionais, iniciam o processo pelas unidades maiores – palavras, frases, histórias, mais significativas, do seu ponto de vista -, a fim de alcançar as unidades menores – sílabas, letras e fonemas -.

Conforme Morais (2012), no Brasil, os métodos tradicionais mais conhecidos e consequentemente mais utilizados são os fônicos e os silábicos. Em sua configuração, esses métodos têm uma visão adultocêntrica, pois enxergam o processo de aprendizagem da criança tal como o processo do adulto. A criança é vista “como uma esponja que absorve informações do exterior sem transformá-las, o erro está proibido. É por isso que os métodos tradicionais nunca deixam o aluno escrever tal como ele acha que as palavras devem ser escritas.” (MORAIS, 2012, p. 35). Nos métodos mencionados, portanto, não se considera que o aluno seja capaz de ler e escrever textos reais, esse aprende apenas copiando.

A mudança de paradigma conceitual, que rompe com os métodos ditos tradicionais da alfabetização, embasados no empirismo/associacionista da aprendizagem, ocorre nos anos de

1980, com o surgimento do paradigma cognitivista. De base piagetiana, o cognitivismo foi difundido no Brasil, na área da alfabetização, sob a denominação de construtivismo, ganhando notoriedade a partir dos estudos da psicogênese da escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro. O construtivismo, segundo Becker (2001), consiste em uma

ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais. (BECKER, 2001, p. 72).

Nessa concepção epistemológica, o sujeito, portanto, está em construção e aprende em interação a partir de suas relações sociais com outro sujeito e com o meio físico. Em outras palavras, o sujeito tem papel ativo em seu processo de aprendizagem, posto que é um ser cognoscente. Em contexto educacional, isso implica em afirmar que o construtivismo fundamenta a ideia da prevalência da aprendizagem sobre o ensino, o que desloca o foco do professor para o aluno (SOARES, 2017).

Sobre essa questão, Russo (2012) argumenta que, de acordo com a teoria construtivista, o aluno deve ter liberdade para se relacionar tanto com os colegas quanto com o professor, trocando ideias, confrontando opiniões e tomando decisões. Quanto ao professor, conforme a autora, seu papel consiste em dar condições ao aluno para que esse seja autônomo na busca pelas resoluções dos problemas. Isso demanda da parte do docente conhecimento sobre o aprendiz, a fim de que possa definir as estratégias de intervenção pedagógica e estabelecer seus objetivos de ensino-aprendizagem a partir do que o aluno conhece. Nessa perspectiva, não cabe ao professor tolher o espírito criativo do aluno, mas ensiná-lo a aprender.

Em relação ao construtivismo, Soares (2017) afirma ser discutível a adoção dessa denominação na área da alfabetização e do ensino em geral, visto que, num sentido amplo, o termo faz referência a uma teoria da origem e do desenvolvimento do conhecimento ou, num sentido restrito, a uma teoria de aprendizagem, ou melhor, de apropriação do conhecimento. No Brasil, segundo a autora, o termo tem sido usado equivocadamente para se referir a uma concepção do processo de alfabetização, conduzindo a suposição de que o construtivismo consiste em uma teoria da alfabetização ou em um método de alfabetização, o que é mais grave, afirma a pesquisadora. Soares (2017) argumenta que o construtivismo não tem como objetivo propor um novo método de ensino,

mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita. [...] Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido. (SOARES, 2017, p. 22).

Por explicar os processos de aprendizagem da criança em relação à língua escrita e a sua notação, em uma perspectiva psicogenética, o conceito construtivista é associado a um método de ensino de alfabetização no qual prevalece o princípio da “pedagogia do *laissez-faire*”, conforme Moraes (2012, p. 45). Em outras palavras, há quem distorça a teoria do construtivismo e a pesquisa sobre a Psicogênese da Língua Escrita, associando-as a um método de ensino de alfabetização cuja prática pedagógica está pautada no “relaxamento” e o ensino-aprendizagem se dá sem nenhum direcionamento por parte do professor, criando interpretações errôneas sobre essas teorias.

Russo (2012) alerta que muitos mitos foram criados em torno do trabalho de Emília Ferreiro, são exemplos o não uso de cartilhas, a não correção das lições dos alunos, o não ensino da gramática e a liberdade total para o aluno fazer o que quiser, já que parte-se do princípio que a criança aprende o sistema de escrita espontaneamente. Ferreiro (1995, p. 39), inclusive, alertou sobre essa questão, ao discorrer sobre algumas práticas adotadas por professores em relação à escrita como objeto escolar, a autora ressaltou que “é importante indicar que de maneira alguma podemos concluir do que foi dito anteriormente que o professor deveria se limitar a ser simples espectador de um processo espontâneo.”

Em relação aos métodos de ensino de alfabetização, o construtivismo posiciona-se justamente do lado contrário. Ao propor o deslocamento do foco educativo do professor e, conseqüentemente, de sua preferência por dado método de ensino para o aluno, o construtivismo retira a importância atribuída aos métodos, isto é, ao como ensinar a criança, afirma Soares (2017). Essa noção já tinha sido explicitada por Ferreiro (1995, p. 30), conforme a autora, “os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento.”

Russo (2012) argumenta que a concepção pedagógica pautada na teoria do construtivismo não dispõe de regras prontas e práticas imutáveis, visto que considera o aluno como um ser único, com seus próprios conhecimentos e habilidades pessoais. Deve, portanto, ser vista como “uma postura por meio da qual o educador, mesmo utilizando diferentes métodos, exerce o papel de mediador do conhecimento e de incentivador da intenção, do

diálogo e do trabalho em grupo.” (RUSSO, 2012, p. 14). A adoção do paradigma construtivista, no Brasil, constituiu-se uma “revolução conceitual” na alfabetização, cujos educadores estavam acostumados a fundamentar sua prática pedagógica em dado método de ensino.

Assim sendo, esclareço que ao assumir a perspectiva psicogenética, de base construtivista, como uma das teorias para fundamentar o aporte teórico proposto para o ensino da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização de crianças, com tudo que a essa concepção está implicado (proposição de um currículo escolar e base para elaboração de um LDI e adoção de práticas de sala de aula), não a estou interpretando como um método de alfabetização ou um modelo de prática pedagógica, mas tão somente como uma teoria de apropriação do conhecimento. Concordo com Russo (2012) quando afirma que, em se tratando de alfabetização, é fundamental compreender a trajetória que a criança faz para a construção do sistema da escrita alfabética para, adaptando a prática metodológica do professor à teoria da Psicogênese da Língua Escrita, buscar a melhor forma de ajudar a criança a construir sua aprendizagem sobre a escrita. Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1995) nos propõem uma forma diferente de compreender a criança, entendendo “seus erros” como demonstração de seu grau de conhecimento e como um caminho para o acerto (RUSSO, 2012).

Ferreiro (1995) revolucionou o contexto teórico da alfabetização e a pesquisa em pedagogia. Ao deslocar a investigação desse processo do “como se ensina” para o “como se aprende”, a pesquisadora “descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita” (WEISZ, 1995, p. 4). A pesquisa sobre a psicogênese da escrita, cujo marco conceitual é a teoria psicogenética de Piaget, foi realizada em parceria com Ana Teberosky, os resultados da mesma foram publicados na obra original *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, traduzida em contexto brasileiro como *Psicogênese da Língua Escrita* (1979).

Com foco nos processos cognitivos da criança e considerando as duas faces da aprendizagem inicial da língua escrita – desenvolvimento da leitura e evolução da escrita –, Ferreiro e Teberosky (1979) buscaram compreender como essa constrói o conhecimento da linguagem escrita, aproximando-se do princípio alfabético, ou seja, como consegue, antes mesmo de ler e escrever - no sentido convencional do termo -, interpretar e produzir escrita. Para tanto, utilizando-se do método clínico ou de exploração crítica, realizaram experimentos com crianças de 4 a 6 anos, de diferentes meios sociais. Durante o experimento, a fim de testar o nível de conceituação da criança, as pesquisadoras periodicamente realizavam um ditado de quatro palavras (respectivamente, uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e

uma polissílaba) e uma frase incluindo uma das palavras ditadas anteriormente para verificar se a escrita dessa era mantida. A aplicação do ditado dava-se individualmente para que fosse observada a hipótese do alfabetizando.

Ferreiro e Teberosky (1979) concluíram que a criança, em um processo evolutivo, constrói hipóteses originais sobre o funcionamento da escrita alfabética e essas hipóteses são observadas por meio da escrita espontânea. Conforme Ferreiro (1995),

há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo. Nenhum desses esquemas conceituais pode ser caracterizado como simples reprodução – na mente da criança – de informações fornecidas pelo meio. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo pessoal. O resultado são construções originais, tão estranhas a nosso modo de pensar, que, à primeira vista, parecem caóticas. [...] Cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento [...] (FERREIRO, 1995, p. 69-70).

Em outras palavras, isso consiste em afirmar que a teoria da psicogênese pressupõe que o aprendiz precisa compreender as propriedades do alfabeto como sistema notacional para dominar o sistema da escrita alfabética e isso não ocorre da noite para o dia, mas por meio de uma evolução conceitual realizada pela criança (MORAIS, 2012). Conforme Moraes (2012), a tarefa do aprendiz em relação à escrita alfabética, portanto, não consiste no aprendizado de um código, mas de um sistema notacional, o qual não surge externamente, por meio de informações transmitidas pelo contexto escolar. A apropriação desse sistema é fruto da transformação, isto é, da reconstrução que a criança realiza sobre seus conhecimentos prévios em relação ao mesmo sistema de escrita alfabética e em relação às novas informações com as quais se confronta e que não se encaixam em tais conhecimentos prévios.

Para compreender e usar o sistema da escrita alfabética, o aprendiz precisa antes desvendar duas questões principais: “1. **O que** as letras representam (ou notam, ou substituem)? 2. **Como** as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?).” (MORAIS, 2012, p. 49 – grifo do original). As questões são desvendadas durante os níveis de hipóteses conceituais desenvolvidos pela criança.

Ferreiro e Teberosky (1979) definiram cinco níveis de conceituação, reveladores das hipóteses que a criança constrói em seu desenvolvimento da escrita. De forma sintetizada, apresento algumas características atribuídas a cada nível pelo qual a criança passa até se apropriar da escrita alfabética:

Nível 1 - Hipótese pré-silábica⁶⁴: a criança ainda não descobriu que a escrita registra os sons; inicia a distinção entre desenho e escrita; produz garatujas e rabiscos, parecidos com letras; acredita que a escrita representa objetos e não os nomes desses (realismo nominal); realiza leitura de forma global e instável sobre o que escreve;

Nível 2 - Intermediário I: a criança inicia o processo de desvinculação entre escrita e imagem e entre números e letras; mantém as hipóteses da quantidade mínima (uma palavra passível de leitura deve ter não menos que três letras) e da variedade (uma palavra passível de leitura não pode ter sequências com letras repetidas);

Nível 3 - Hipótese silábica: a criança atenta às propriedades sonoras do significante, percebendo, pela primeira vez, que há vínculos entre as partes orais e as partes escritas; no eixo qualitativo, procura fonetizar a escrita, atribuindo valor sonoro às letras e passando a usar letras semelhantes para exprimir as partes sonoras semelhantes entre palavras; no eixo quantitativo, relaciona a quantidade de letra à quantidade de emissão oral usada para proferir uma palavra; supõe que a sílaba seja a menor unidade da língua; em contexto frasal, escreve uma letra para cada palavra; lê atribuindo, à cada uma das letras que compõem a palavra escrita, um valor sonoro;

Nível 4 – Hipótese silábico-alfabética (ou Intermediário II): momento de transição entre as hipóteses prévias e as que estão em vias de serem construídas; a criança, ciente que a escrita nota a pauta sonora, percebe que precisa de mais de uma letra para escrever uma sílaba, passando então a analisá-la em unidades menores, isto é, fonemas; tende a combinar sons vocálicos e sons consonantais na mesma sílaba; quantitativamente, percebe que não há nenhuma regularidade que permita duplicar a quantidade de letras por sílaba; qualitativamente, enfrenta os problemas ortográficos, pois a identidade do som não assegura a identidade da letra e vice-versa; realiza leitura não global, tentando se aproximar da leitura alfabética;

Nível 5 – Hipótese alfabética: momento em que a criança compreende as propriedades do alfabeto como sistema notacional, produzindo escrita alfabética; tende a colocar uma letra para cada fonema pronunciado; reconhece o valor sonoro de todas ou de quase todas as letras; compreende que a escrita tem a comunicação como função social; realiza leitura alfabética de palavras e frases.

Faz-se necessário destacar uma observação sobre o agrupamento dos níveis de conceituação da criança. Em estudos posteriores, Ferreiro retomou a teoria esclarecendo os

⁶⁴ Sobre a nomenclatura “pré-silábica”, é válido destacar que essa não é muito adequada, do ponto de vista de Ferreiro (1995), visto referir-se negativamente a algo que deveria ser caracterizado positivamente.

níveis em menos períodos, Ferreiro (1995, p. 89), por exemplo, sintetiza a teoria em quatro deles: “pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”.

Conforme Russo (2012), a fronteira entre um nível e outro não é impermeável. Assim sendo, é possível que a criança realize idas e vindas entre os níveis, mesclando conceitos entre um nível e outro e demonstrando que sua hipótese ainda não está apropriada ou ainda não se aplica, em todos os contextos, aos conceitos por ela estabelecidos. A criança precisa de tempo e espaço para refletir e buscar caminhos alternativos que comportem suas expectativas, por isso, durante esse processo reflexivo, retoma representações do nível antecedente, até confiar em suas novas hipóteses. A passagem de um nível para outro, segundo a autora, ocorrerá quando a criança perceber que o nível no qual se encontra não explica mais suas questões, isto é, quando a criança tiver ciência de que o que está considerando como certo é insuficiente. Assim, ela buscará novos caminhos, elaborando novas hipóteses, bem como ela considerará novas questões que lhe levarão ao avanço progressivo dos níveis, até que se aproprie do sistema de escrita como resultado da construção de conhecimento efetivado de forma pessoal e individual.

Conforme mencionei, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita não exclui ou hierarquiza uma das faces da aprendizagem da escrita – leitura e escrita –, muito pelo contrário, trata o desenvolvimento da leitura e a evolução da escrita com a mesma importância, eliminando a polêmica questão sobre a ordem em que devem ser introduzidas as atividades entorno dessas práticas. Ao enfatizar que o processo de aprendizagem dessas práticas inicia-se fora do contexto escolar, Ferreiro (1995) demonstra se tratar de um processo construtivo e não mecânico, no qual a criança aprende a natureza do sistema de escrita de sua sociedade.

Segundo a teoria da psicogênese, independente da classe social, todas as crianças passam pelos mesmos caminhos para “reinventar” a escrita. Nesse caminho, o conhecimento da leitura e da escrita ocorre a partir do contato entre a criança e os objetos escritos (RUSSO, 2012). Assim, é possível constatar que

existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares. Precede-os na origem; e os excede em natureza, ao diferir de maneira notável do que tem sido considerado até agora como o caminho “normal” da aprendizagem (e, portanto, do ensino). (FERREIRO, 1995, p. 44).

Emília Ferreiro (1995) afirma que

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações [...] queremos dizer **interações**. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. [...] Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações interindividuais. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor – ou escritor –, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas, etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita. (FERREIRO, 1995, p. 59-60 – grifo do original).

Conforme Ferreiro (1995), a criança tem mais contato com as letras fora da escola que dentro dessa instituição. Ela inicia “o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura.” (FERREIRO, 1995, p. 98). A indagação sobre a natureza e a função social da escrita inicia, portanto, em contextos reais – livros, jornais, cartas, cartazes de rua, embalagens de brinquedos ou alimentos, roupas, etc. –, por meio dos quais a criança recebe muitas informações. Logo, o aprendizado da leitura e da escrita depende mais das ocasiões sociais do contato com a língua escrita do que qualquer outro fator, afirma a autora. Assim sendo, Ferreiro (1995, p. 101) argumenta que “não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita, ‘esperando que amadureça’”.

Ao descrever essas constatações sobre o aprendizado espontâneo da criança, Ferreiro (1995) não está, entretanto, subestimando a importância da escola no que se refere à aprendizagem dessa. A autora compreende que a instituição escolar “pode cumprir um papel importante e insubstituível” (FERREIRO, 1995, p. 60). Por meio do professor, a escola deve criar as condições necessárias para que a criança descubra o sistema alfabético, possibilitando o acesso aos textos desde a Educação Infantil. Em contexto em que as crianças não têm nenhum ou têm pouco acesso ao ambiente letrado, como, por exemplo, nos contextos rurais onde se encontram as sociedades indígenas, cabe ao professor diminuir essa carência. Conforme Moraes (2012), as práticas de ensino desenvolvidas pela escola influenciam o ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, Ferreiro (1995) compreende que o professor não deve se limitar à função de espectador de um processo espontâneo, compreende também que não cumpre a ele introduzir o aprendiz aos exercícios de escrita mecânica e de repetição em coro para treinar a emissão de fonemas. Mas faz-se necessário, sim, e em todos os níveis hipotéticos, “trabalhar o som das letras do alfabeto, o reconhecimento das formas das letras e a associação grafema-fonema” (RUSSO, 2012, p. 42). Faz-se necessário realizar uma avaliação do aluno compatível com a hipótese em que esse se encontra.

Assim, na escrita de crianças pré-silábicas, o professor irá avaliar tudo o que se refere a letras: o número e a ordem, a quantidade, variedade e posição nas palavras, as iniciais e as finais. Deve estimular o reconhecimento e a comparação entre palavras significativas, incentivando a percepção de semelhanças e diferenças, principalmente com o nome próprio do alfabetizando.

Se o aluno estiver na hipótese silábica, o professor para a avaliação, fará uma análise das características das palavras no texto. Deve trabalhar com mais ênfase as letras e sílabas iniciais e finais das palavras. Pode incentivar comparações entre produções individuais e ditar palavras [...]

Finalmente, se o alfabetizando estiver na hipótese alfabética, é preciso cuidado para não fazer correções ortográficas que não tenham sentido para ele. O professor deve trabalhar produções individuais e coletivas, em letras de músicas conhecidas pelos alunos ou em qualquer gênero textual que garanta seu efetivo envolvimento, e, gradativamente, fazê-los refletir sobre as regularidades e irregularidades da língua. Assim, do mesmo modo que o alfabetizando apropriou-se do sistema de código alfabético como resultado da construção pessoal, irá se apropriar dos conteúdos sobre a sua estrutura e o sistema de comunicação. (RUSSO, 2012, p. 42-43).

Russo (2012, p. 29) afirma que “o professor é o coordenador e o mediador”, é aquele que deve garantir a participação de todos os alunos nas atividades, sem excluir ou privilegiar apenas os alunos de dado nível conceitual. Ele precisa estimular todos os aprendizes para que enfrentem as hipóteses pelas quais estão passando até alcançar a fase alfabética.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1979), ao final dos níveis de conceituação, a criança compreende o princípio alfabético, isto é, que, em forma de escrita alfabética, as palavras constituem combinações de grafemas/letras e que suas notações constituem fonemas. Baseando-se nas autoras da teoria da psicogênese da escrita, Russo (2012, p. 40) afirma que “a criança pode ser considerada alfabetizada quando domina a base alfabética do sistema de escrita, demonstra compreensão na leitura e escreve textos com sentido, que podem ser lidos, independentemente de erros ortográficos.”

Sobre a chegada ao nível alfabético, Moraes (2012, p. 65) argumenta que não se deve confundir o “‘ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita’ com ‘estar alfabetizado’”. A passagem de uma condição a outra depende de um processo de ensino-aprendizagem que envolve não mais os aspectos conceituais, mas as convenções som-grafia e essas, na concepção do autor, vêm sendo negligenciadas nas escolas brasileiras por educadores que fundamentam sua prática pedagógica na psicogênese da escrita. Ao realizarem uma má interpretação conceitual da teoria, esses educadores abandonam não somente o ensino das convenções fonema e grafema, mas também o ensino da ortografia e da caligrafia, acreditando que ler e produzir textos em contexto escolar possibilitaria o aluno ser alfabetizado de forma espontânea e natural (MORAIS, 2012; SOARES, 2017).

A teoria da psicogênese evidenciou que o sistema alfabético constitui um objeto de conhecimento e que, portanto, seu ensino não deve ser abandonado pela escola. Assim, para

Morais (2012), a condição de alfabetizado requer certo domínio das correspondências entre letra e som, isto é, grafema e fonema, bem como da familiarização com o uso dessas relações nas sílabas, haja vista que

o domínio da escrita alfabética [...] implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler). (MORAIS, 2012, p. 66).

Nesse sentido, Moraes (2012) defende um processo sistemático de ensino-aprendizagem da escrita alfabética, a fim de contribuir para que a criança esteja plenamente alfabetizada e possa desfrutar de práticas de leitura e produção de textos escritos no sentido social. O autor compreende que, para a criança ter uma autonomia mínima na leitura e na produção escrita, faz-se necessária alguma noção das correspondências letra-som. Desse modo, propõe que esse processo sistemático de ensino da escrita alfabética deva iniciar no final da educação infantil, mantendo-se durante o ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental. Nesse ensino sistemático, a criança tem a oportunidade de refletir sobre a sonoridade das palavras, associada a sua notação escrita, vindo a desenvolver habilidades de consciência fonológica.

Morais (2012, p. 118) afirma que o ensino sistemático da escrita alfabética é uma estratégia para promover “o casamento de práticas de leitura e produção de textos com práticas de reflexão sobre palavras”, vindo a contribuir para a redução das desigualdades sociais. Em outras palavras, essa proposta surge como uma alternativa de enfrentamento da escola pública para o que o autor chamou de “*apartheid* educacional” existente no Brasil. Trata-se, portanto, de “praticar um ensino que tem a explícita intenção de ajudar as crianças a avançarem em sua compreensão dos aspectos conceituais e convencionais da escrita, além de permitir-lhes avançar em seus conhecimentos letrados” (MORAIS, 2012, p. 117).

Ao propor a “reinvenção da alfabetização”⁶⁵, Moraes (2012) não discorda da orientação construtivista, a qual compreende a escrita alfabética como um sistema notacional, cujo aprendizado envolve um trabalho conceitual. Para Moraes (2012), o construtivismo constitui uma teoria satisfatória para explicar os processos de aprendizagem tanto da língua escrita quanto de sua notação, posto que se preocupa em desvendar a origem dos conhecimentos do aluno. Moraes (2012) afirma que o construtivismo e a teoria da psicogênese

⁶⁵ Ao utilizar-se dessa expressão “reinventar a alfabetização”, Moraes (2012) faz menção à Soares (2003a; 2003b) que à época já desbravava os caminhos para um alfabetizar letrando.

de Ferreiro e Teberosky (1979) muito contribuíram para a compreensão que se tem hoje sobre a alfabetização, pois proporcionaram muitos avanços conceituais; cita-se, a título de exemplificação, a compreensão de que a escrita não é um código, o esclarecimento da visão errônea sobre o aprendizado da criança contido nos métodos tradicionais de alfabetização, a noção de que o processo de letramento inicia-se antes mesmo do aluno adentrar a escolar, etc. Vale ressaltar que esse pensamento é corroborado por Soares (2017).

Entretanto, Moraes (2012) afasta-se do pensamento construtivista de que o professor não deve promover nenhuma informação ao aluno, a fim de que esse deve descobrir por si mesmo. Ele defende que “é preciso ajudar as crianças a cedo descobrirem as regras ou propriedades do sistema alfabético e que a consciência fonológica tem um grande papel nessa empreitada.” (MORAIS, 2012, p. 15). Em outras palavras, o autor advoga que, considerando o fato que as habilidades fonológicas não seguem em seu desenvolvimento o relógio biológico da criança, essa “deve ter sua mente ‘alimentada’ por desafios de reflexão fonológica, em lugar de ser excluída por ainda não se revelar ‘pronta’”. (MORAIS, 2012, p. 90).

A consciência fonológica, compreendida como um “amplo conjunto de habilidades metafonológicas”, isto é, “um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2012, p. 84), foi trazida para o contexto da alfabetização na década de 1970. Enquanto conjunto de habilidades, a consciência fonológica varia consideravelmente e essas variações se devem ao tipo de operação cognitiva que se faz sobre as partes das palavras:

pronunciá-las separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro etc. (MORAIS, 2012, p. 84).

Bem como se devem ao posicionamento do segmento dentro da palavra - início, meio ou fim - e ao tamanho desse - “fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba” - (MORAIS, 2012, p. 84). São, portanto, essas as habilidades de consciência fonológica importantes para, nas etapas preliminares da compreensão do funcionamento do sistema alfabético, um aluno ser alfabetizado em uma perspectiva linguística.

Consciente de quais habilidades fonológicas precisa investir em sala de aula, o professor precisa pensar as atividades a serem realizadas para promovê-las. Em sua

proposição, Morais (2012) não reduz a consciência fonológica à consciência fonêmica, nem propõe exercícios de treinos fonêmicos como requisito para a alfabetização, tampouco a coloca como suficiente para que o aprendiz domine o sistema de escrita alfabética. O estudioso propõe que a consciência fonológica seja trabalhada a partir de jogos de palavras, tal como bingo, e da reflexão sobre textos poéticos pertencentes à tradição oral, a saber: quadrinhas, trava-línguas, parlendas e cantigas, por exemplo, a fim de que a criança, de forma lúdica, cantando, dançando e brincando, se beneficie da presença da escrita das palavras, enquanto realiza suas reflexões sobre os segmentos orais e escritos das mesmas. Ele sugere que o professor trabalhe com palavras ditas estáveis, como, por exemplo, os nomes próprios, bem como com prática de montar e desmontar palavras e com o alfabeto móvel. Trata-se de um desafio para a língua obsolescente cuja comunidade tem poucos falantes, uma vez que tais jogos linguísticos carecem da interação diária para ocorrerem.

O efeito sonoro dessas brincadeiras infantis, associado à memória que a crianças têm desses jogos e textos poéticos orais, possibilita trabalhar a sonoridade e a grafia, levando o aprendiz a prestar atenção não somente às palavras, mas também em suas partes orais e escritas. Assim sendo, treinar consciência fonológica não consiste em realizar exercícios mecânicos de repetição de família silábica, mas despertar o aluno para os aspectos sonoro e gráfico das palavras escritas, os quais ele aprende brincando em uma atividade de expressão lúdica. Conforme Morais (2012), ao desenvolver atividades de consciência fonológica por meio de jogos linguísticos e textos poéticos da tradição oral, tem-se a oportunidade de realizar um trabalho prazeroso, o qual contribui para que a criança possa avançar em seu processo cognitivo de reconstrução do sistema alfabético.

Sem que seja necessário realizar um ensino repetitivo da correspondência entre fonema e grafema, o treino com a consciência fonológica permite ao aluno mobilizar e desenvolver habilidades, as quais, do ponto de vista de Morais (2012), são necessárias para que a criança atinja uma escrita alfabética, mas não suficiente para o domínio do alfabeto. Atividades envolvendo consciência fonológica não substituem os processos conceituais que a criança precisa construir em sua mente para se apropriar das propriedades do sistema alfabético, são complementações para que essa compreenda a dimensão sonora da escrita. Nesse sentido, Morais (2012) concorda com a teoria da psicogênese, afirmando que

Assim como Ferreiro (2003), entendemos que a notação escrita por si só facilita o desenvolvimento da consciência fonológica. O registro das unidades gráficas (letras) seria fundamental para que as crianças possam vir a tratar como ‘unidades’ mais estáveis aquelas coisas tão abstratas e pouco tangíveis como são os ‘sons pequeninhos’ que os estudiosos chamam de fonemas. (MORAIS, 2012, p. 92).

Morais (2012) argumenta que é necessário superar, portanto, a visão reducionista de que a criança deve refletir sobre as partes orais da palavra desassociada da sua forma escrita, visto que as unidades escritas do alfabeto são indispensáveis para a consciência das unidades sonoras da palavra. É nesse sentido que o autor defende que a criança se beneficie da presença da escrita, enquanto apropria-se de seus segmentos orais, em um processo de ensino associado ao cotidiano de práticas de leitura e escrita. Para isso, acredita que o professor deva aplicar metodologias de alfabetização coerentes e eficazes para o ensino-aprendizagem do sistema alfabético que permitam à criança conviver com práticas de leitura e de produção de texto no ambiente escolar.

A interpretação de Moraes (2012) sobre a insuficiência apenas do conhecimento fonológico para o domínio da escrita alfabética é compartilhada com Soares (2017). Baseando-se em Ehri *et al.* (2011), a autora argumenta que o ensino sistemático das relações fonema e grafema contribuem para que a criança aprenda a ler de forma mais eficaz, entretanto, precisa estar associado a outros componentes considerados essenciais, a fim de que se crie o que Ehri *et al.* (2011) considerou um “programa de alfabetização completo e equilibrado”. Soares (2012) argumenta ainda que

O ensino explícito do sistema notacional alfabético e da norma ortográfica – da faceta linguística –, aqui reconhecido como necessário [...], não é suficiente, porque não pode desenvolver-se desvinculado das demais facetas, separando a língua escrita de seu objetivo último, que é a compreensão ou expressão de mensagens de diferentes naturezas, e desse modo fragmentando artificialmente a formação da criança leitora e produtora de textos. (SOARES, 2017, p. 350 – grifo do original).

A proposta de alfabetização defendida por Moraes (2012)⁶⁶ comunga com a proposição assumida por Soares (2011; 2017; 2020), trata-se de um alfabetizar letrando. Ambos compreendem que alfabetização e letramento, embora distintos, sejam conceitos interdependentes. Assim sendo, em sua concepção, faz-se necessário ensinar o sistema alfabético praticando a leitura e a produção de textos reais. Nessa proposta, o fundamento construtivista, na perspectiva psicogenética, soma-se ao fundamento linguístico, na perspectiva fonológica, de modo a compor a base teórica a ser adotada por professores que buscam alfabetizar letrando. Não se trata de uma teoria, nem de um método de alfabetização, mas de orientações para alfabetizar e letrar, esse último aqui entendido como “usos e práticas

⁶⁶ No que se refere à proposta de alfabetizar letrando, Moraes (2012) faz menção à Soares (1998). De minha parte, no que compete ao assunto, referencio Soares (2011; 2017; 2020), obras as quais tive acesso à proposta da autora.

sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira”. (ROJO, 2009, p. 98).

Conforme argumenta Soares (2012), o conhecimento do objeto a ser aprendido – o sistema notacional alfabético -, relacionado aos procedimentos cognitivos e linguísticos que fazem parte da aprendizagem desse objeto permite ao professor do nível de alfabetização compreender os procedimentos a serem adotados durante o processo de alfabetização de crianças.

Ao assumirem o paradigma fonológico, nem Moraes (2012), nem Soares (2017) se distanciam do paradigma construtivista. Ambos compreendem que o objeto da alfabetização é linguístico: o sistema de escrita alfabética, e que seu processo de ensino-aprendizagem abrange outras “facetas” além da linguística. Segundo a compreensão de Soares (2017, p. 36), além da *faceta linguística*, entendida como “a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, que conduz à habilidade de leitura e de produção de palavras escritas”, designada pela autora como alfabetização, abrange também:

a *faceta interativa*, que envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação do vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem...; e também a *faceta sociocultural*, que envolve o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos em diferentes eventos de letramento. (SOARES, 2017, p. 351 – grifo do original).

Disso depreende-se que a alfabetização é um processo de natureza muito complexa, posto consistir em um fenômeno com múltiplas facetas (SOARES, 2011; 2017). A integração dessas facetas, segundo a estudiosa, possibilita que paralelamente a criança aprenda a codificar, a decodificar, a compreender e a interpretar textos. A princípio, esses textos são lidos pelo professor para posteriormente serem lidos pelo aluno, bem como são inicialmente escritos pelo alfabetizador, que atua como o escriba da turma, para, sequencialmente, serem escritos pela própria criança. Dessa forma a criança vai sendo inserida no mundo da escrita real, lendo, escrevendo, compreendendo e interpretando palavras contextualizadas, presentes em textos reais e não em pseudotextos, criados para relacionar grafemas e fonemas. E ainda, ao vivenciar os mais diversos eventos de letramento e conhecer os mais variados tipos e gêneros textuais, bem como as diversas possibilidades de suporte de escrita, a criança vai aprendendo a identificar que a leitura e a escrita têm usos sociais e culturais (SOARES, 2017).

Se o processo de letramento ocorre durante a vida inteira, o processo de aprendizado da escrita alfabética, isto é, a conversão dos sons da fala em escrita, precisa ser concluído ao

final do ciclo de alfabetização, segundo Moraes (2012). Assim sendo, o ensino de linguagem deve ser diário na sala de aula de alfabetização, a fim de que a criança participe de atividades envolvendo tanto a reflexão de palavras para o aprendizado do sistema de escrita alfabética quanto a leitura e/ou produção de textos. No decorrer do processo de conhecimento da criança, as atividades que a ajudam a compreender o sistema alfabético serão substituídas por aquelas que a ajudam a dominar as convenções ortográficas. Nisso consiste o alfabetizar letrando, para o autor.

De minha parte, concordo com Moraes (2012) e Soares (2017) na compreensão de que a apropriação do sistema notacional alfabético constitui uma aprendizagem complexa, na qual o fundamento construtivista, na perspectiva da psicogênese da escrita, relacionado ao fundamento linguístico, na perspectiva da consciência fonológica, constitui uma alternativa coerente para alfabetizar letrando. Nesse sentido, na composição do aporte teórico-metodológico a orientar a alfabetização de crianças da etnia *Parkatêjê*, o qual proponho à Comunidade Indígena *Parkatêjê* como resultado desta pesquisa de Doutorado, assumo a proposição de Moraes (2012) e Soares (2017) e a relaciono a outras duas abordagens de ensino-aprendizagem: a Abordagem Comunicativa e o Gêneros Textuais. Assim sendo, sem negligenciar a base construtivista e a teoria da Psicogênese da Língua Escrita - necessárias para que qualquer professor, entre os quais o professor indígena, compreenda a forma como a criança aprende a língua escrita e seu sistema notacional, de modo a ajudá-la nesse processo de aprendizagem -, também proponho uma alfabetização em Língua *Parkatêjê* em que se realize a sistematização da relação fonema-grafema pautada na consciência fonológica.

Compartilho a compreensão construtivista de que a criança indígena *Parkatêjê* não é vazia de conhecimento, em especial do conhecimento do sistema da escrita. Essa criança convive diariamente em dois universos: o *Parkatêjê* e o *kupê*, e em ambos convive com a escrita em diferentes proporções. Nos arredores de Mãe Maria, essa criança tem acesso aos centros urbanos, a TIMM está situada às proximidades dos municípios de Bom Jesus do Tocantins e Marabá, locais frequentados por ela juntamente com seus familiares quando precisam fazer compras, por exemplo. Nesses ambientes essa criança se depara com a escrita por todos os lados, escrita essa que lhe permite iniciar seu processo de compreensão do sistema de notação.

Não obstante, na própria Aldeia *Parkatêjê*, onde habita e onde a escola que frequenta está localizada, essa criança pode observar contextos de escrita, seja em português, seja em *Parkatêjê*. Além da Escola *Pěptykre Parkatêjê*, onde tem contato com LDs em Língua Portuguesa, cartazes em Língua *Parkatêjê*, por exemplo, há contextos de escrita presentes no

Instituto Indígena *Krôhôkrenhũm*, onde estão expostas as obras publicadas nessa língua indígena, e na Associação Indígena *Parkatêjê*, onde estão os registros comerciais do grupo. Dentro da aldeia, há também textos escritos circulando não somente nas embalagens de produtos de gêneros alimentícios, eletrodomésticos, etc., mas também nas mídias digitais utilizadas por esses grupo indígena, como as redes sociais (*Facebook, Instagram, WhatsApp*, etc.), embora sejam textos escritos em português.

Dessa forma, a escrita alfabética não constitui nenhuma novidade para a criança *Parkatêjê*, certamente ela já percebeu que a escrita tem alguma relação com a oralidade, pois, conforme Ferreiro (1995), a criança inicia sua compreensão da escrita antes mesmo de chegar à escola. Assim, nos processos de amadurecimento das hipóteses realizadas pela criança em relação ao sistema notacional da escrita, a criança *Parkatêjê* já traz para a escola uma bagagem sobre o mundo letrado a qual precisa ser alimentada, cabendo ao professor indígena tal função.

Embora essa criança conheça a existência da cultura escrita e saiba que a língua indígena de seu grupo também pode ser registrada nessa técnica, a escrita da Língua *Parkatêjê* está menos presente para ela. Há, portanto, um desequilíbrio no contato com a língua escrita do *Parkatêjê* que precisa ser balanceado pela escola. Como instituição capacitada para preparar e incluir o cidadão à cultura letrada, promovendo o ensino dos conteúdos curriculares, a escola, por meio das ações pedagógicas do professor indígena, surge para essa criança como uma oportunidade para ela entrar em contato com a escrita da língua de seu grupo indígena.

Conforme sabemos, na proposta construtivista da Psicogênese da Língua Escrita, as oportunidades para que o aprendiz construa o princípio alfabético e o conceito de língua escrita devem ser concretizadas por meio de interação da criança com materiais reais de leitura e de escrita, isto é, com os mais variados textos, de diferentes gêneros e em diferentes suportes, textos escritos para serem lidos, e não produzidos artificialmente para aprender a ler, segundo Soares (2017). Isso posto, qualquer texto real pode ser utilizado como material didático escolar. Trata-se, portanto, em uma oportunidade de atribuir funcionalidade, dentro da escola, para os textos escritos em Língua *Parkatêjê*, promovendo a valorização dessa língua para o público escolar, pois os textos reais e autênticos escritos nos Gêneros Textuais presentes no *Parkatêjê* tornam-se objeto de ensino-aprendizagem.

Compreendo que não basta somente fomentar o contato da criança com os textos escritos em *Parkatêjê*, é preciso também ajudá-la a ler e a produzir os textos nessa língua, sendo essa uma tarefa do professor indígena. Esse docente precisa promover ações

pedagógicas para que a criança seja levada a compreender a existência da relação entre o fonema e o grafema que o representa, para que ela possa aprender a ler e a produzir textos reais na língua. Isso acontecerá por meio de atividades em que a criança treine a consciência fonológica ora trabalhando palavra e partes de palavras, utilizando-se de bingos, de jogos linguísticos; ora trabalhando palavra dentro do texto, fazendo uso de canções, poemas, narrativas míticas, dentre outros.

No contexto da EEI não faltam oportunidades para operacionalizar ações em torno da consciência fonológica. A criança indígena é cercada pelo universo narrativo oral, pelo canto, podendo vir a registrar as histórias narradas pelos mais velhos por escrito, bem como podendo criar suas próprias narrativas baseadas no contexto cultural em que vive. Essa seria uma oportunidade de fomentar a produção escrita *Parkatêjê* no âmbito literário, além de ser uma oportunidade desse grupo perpetuar o legado deixado pelo Cacique *Krôhokrenhum*, o qual muito os incentivou a registrar e a guardar sua história e sua cultura de forma escrita para que pudessem ser compartilhadas com as futuras gerações.

Realizar atividades de consciência fonológica, além de possibilitar o contato com palavras e textos escritos na Língua *Parkatêjê*, a fim de que se possam trabalhar as rimas e os “pedaços” sonoros e gráficos, por exemplo; possibilita também mostrar para essa criança os usos, as funções e as práticas sociais realizáveis por meio do texto escrito em *Parkatêjê*, promovendo um letramento a partir dos Gêneros Textuais presentes nessa cultura. O trabalho com o letramento na perspectiva dos gêneros não ocorrerá somente na modalidade escrita, essa também será trabalhada nos aspectos dos gêneros orais por meio da Abordagem Comunicativa, conforme será evidenciado nos itens seguintes desta quarta seção da Tese.

Concordo com Street (2014 apud Gonçalves, 2018, p. 53) quando adverte que é preciso focalizar os usos específicos da oralidade e da escrita em cada contexto em que ocorrem, a fim de se observar “de que modo outras práticas culturais podem ser incluídas na categoria letramento”, visto que, segundo Maher (2007 apud Gonçalves, 2018, p. 51), “o fato é que as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto porque são sempre culturalmente situadas.” Trabalhar com Gêneros Textuais da cultura *Parkatêjê* constitui, portanto, uma forma de promover o acesso da criança aos textos reais e autênticos escritos nessa língua, divulgando-os na escola, a fim de proporcionar também o letramento.

O trabalho com os Gêneros Textuais escritos, bem como os orais, nos aspectos da consciência fonológica pode facilitar à criança o aprendizado dos sons da língua durante os exercícios de consciência fonológica, quando a criança lê acompanhando o texto e brinca com os sons presentes nos “pedaços” de palavras. Em caráter hipotético, arrisco-me a dizer que

também pode contribuir para ativar o aprendizado da Língua *Parkatêjê* pelos adultos. É sabido que a criança compartilha em casa o que aprende na escola, em contexto indígena não deve ser diferente. Assim, se durante as aulas a criança aprender a cantar uma música *Parkatêjê* ou aprender um jogo linguístico e em casa repeti-los, a sonoridade das palavras poderá ser repetida por seus pais, contribuindo com conhecimento linguístico do *Parkatêjê*. E, ainda, trabalhar na perspectiva dos Gêneros Textuais na alfabetização possibilita ainda fomentar a leitura, a interpretação e a produção de textos autênticos.

Outro aspecto que destaco nesta composição teórico-metodológica apresentada aos *Parkatêjê* refere-se ao papel do professor indígena. Embora o construtivismo incentive um aprendizado mais autônomo do aluno, o qual é erroneamente interpretado como um relaxamento pedagógico da parte do professor, na perspectiva linguística de se trabalhar a consciência fonológica, bem como nas perspectivas da Abordagem Comunicativa e dos Gêneros Textuais, o professor indígena terá um papel muito importante. O professor precisará exercer seu papel de pesquisador da língua a ser ensinada para construir o material didático a ser usado em suas aulas.

Assim, o papel do professor indígena não será de um ser passivo diante de seu aluno, visto como um ser cognoscente; o professor será um orientador, um cooperador do aprendiz, sendo esse um ponto em comum compartilhado entre o construtivismo e a Abordagem Comunicativa. Em uma visão construtivista, o professor indígena envolverá a criança em atividades em que ela possa expressar-se oralmente, à medida do possível, em Língua *Parkatêjê*. Trabalhará temas que estimule a criança a refletir, opinar, decidir, participar ativamente da construção de seu conhecimento e interagir com o grupo.

Em relação aos materiais que o professor precisará produzir para auxiliá-lo em suas aulas, esses consistem, por exemplo, em cartazes com textos, bingos de palavras, lista com nomes dos alunos, alfabeto e, até mesmo, LD. Embora as velhas cartilhas tenham deixado de ser o material didático fundamental e obrigatório nas aulas de alfabetização, conforme Russo (2012), nada impede que um LD possa ser utilizado junto aos alfabetizandos orientados segundo a perspectiva construtivista. Qualquer material escrito pode ser considerado suporte didático para auxiliar a introdução do aluno ao universo da escrita alfabética proporcionando a ele não somente o amadurecimento mental das fases da escrita, mas também o amadurecimento da relação fonema-grafema e o letramento na língua estudada. O problema não está no material a ser utilizado, mas em como esse suporte será usado durante as aulas. Nenhum material didático é um modelo único a ser adotado na alfabetização, esse deve ser entendido como um dos meios de se trabalhar palavras (RUSSO, 2012).

Concordo com Russo (2012) quando afirma que não se deve esperar um momento específico para expor o material didático aos alunos, tomando como critério a possibilidade de compreensão em conjunto da turma, isto é, que todos os alunos compreendam tudo ao mesmo tempo. “Todo e qualquer material pode ser apresentado em qualquer fase do processo de aprendizagem. Cada aluno assimilará o que sua fase de alfabetização permite, ou seja, o que sua percepção possibilita e o que seu nível de compreensão comporta.” (RUSSO, 2012, p. 21).

Em relação ao contexto das turmas formadas na Escola *Pěptykre Parkatêjê*, destaco como sendo um ponto favorável ao aporte teórico apresentado, o quantitativo de aluno na turma. Por se tratar de uma escola dentro de uma aldeia indígena, a clientela atendida é composta por poucos alunos, uma média máxima de 15, o que possibilita com que o professor realize constantemente sua avaliação sobre o aprendizado da criança, conheça melhor o aprendiz, desenvolva uma aula mais contextualizada à realidade e à necessidade de seu público, conforme também pressupõe a Abordagem Comunicativa. Trata-se, portanto, de uma possibilidade de realizar aulas mais interativas, interdisciplinares, reflexivas, motivadora da leitura, da escrita, da oralidade, desenvolvidos por meio do contato com os textos reais, tal como propõem as bases teóricas que fundamentam este aporte teórico apresentado para alfabetizar em Língua *Parkatêjê*: Psicogênese da Língua Escrita, a Abordagem Comunicativa e os Gêneros Textuais. Não se trata, portanto, de apresentar um método de alfabetização aos *Parkatêjê*, mas um conjunto teórico que os possibilitem alfabetizar com seus recursos textuais, produzir LDI que os subsidiem nessa empreitada e fortalecer o currículo escolar nesse nível de ensino da Educação Básica.

Finalizo este item da Tese citando Rivero (2009, p. 22), para quem “a alfabetização é muito mais complexa que a simples aplicação de um método, por melhor que seja. Não é possível aplicar o mesmo método em todos os casos [...]”. Assim sendo, o autor defende uma inovação metodológica e uma adaptação às demandas específicas do público a ser alfabetizado, o que me impulsiona a apresentar o construto teórico que proponho para a alfabetização em Língua *Parkatêjê*. Na busca dessa inovação metodológica e dessa adaptação às necessidades do público, sigo tratando sobre a Abordagem Comunicativa, um aporte teórico a fundamentar o ensino da Língua *Parkatêjê*, sobretudo na modalidade oral.

4.2 Abordagem Comunicativa

Fundamentada no princípio pragmático-funcional, a Abordagem Comunicativa centra o ensino de LE na comunicação (BÉRARD, 1991). A Abordagem Comunicativa resulta da convergência de tendências de estudos linguísticos pautados nos aspectos sociais da linguagem, cujos nomes mais significativos são os de Hymes (1972), Austin (1970) e Searle (1972), associada às mais diferentes necessidades linguísticas surgidas na Europa (mercado comum, Conselho da Europa, dentre outros). Embora o contexto do qual a abordagem emane date do final dos anos 60 e início dos anos 70, a aparição do termo no mundo linguístico deu-se por volta de 1975, com o advento do movimento comunicativo, afirma Germain (1993).

Em linhas gerais, a Abordagem Comunicativa “pode ser entendida como um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de línguas, os tipos de aprendizagem e as atividades que a facilitam, bem como o papel dos alunos e professores em sala de aula” (SCHNEIDER, 2010, p. 69), princípios esses que se relacionam visando o desenvolvimento de competências comunicativas em aprendizes de línguas. Nessa assertiva, Schneider (2010) menciona alguns tópicos constitutivos da Abordagem Comunicativa: objetivo de ensino, processo de aprendizagem e papel do aluno e do professor. Para exposição dos aspectos envolvendo os princípios teóricos de ensino-aprendizagem da abordagem em questão, discuto sobre esses componentes expostos pela autora, acrescentando também outros aspectos, a saber: o papel da gramática, da cultura e da LM e o tratamento dado ao erro e à avaliação. Ademais, apresento os pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa como coerentes para subsidiar o ensino-aprendizagem de línguas indígenas em contextos de EEI no Brasil, em especial, defendendo essa abordagem como uma concepção eficaz para o ensino da Língua *Parkatêjê*.

As informações que sustentam a discussão são fundamentadas em Abrahão (2015), Almeida Filho (1991), Bérard (1991), Bolognini (1991), Germain (1993), Portela (2006), Schneider (2010) e Venturi (2007). A fim de elucidar questões relacionadas ao objetivo central da Abordagem Comunicativa, referente ao uso comunicativo de uma língua, faz-se também necessário um tratamento sobre o conceito de competência comunicativa. Essa é apresentada à luz dos pressupostos de Canale e Swain (1980). Vale informar que os aspectos da Abordagem Comunicativa relacionados ao conjunto pedagógico, em especial ao LD, são comentados no subitem 4.5.3, onde exponho sobre o tema.

A Abordagem Comunicativa constitui uma abordagem de ensino que toma a língua como instrumento de comunicação e interação social. Assim sendo, ao se ensinar e/ou aprender uma língua nessa perspectiva, tem-se como objetivo geral aprender e/ou ensinar a

comunicar eficazmente em L2 ou em LE e, porque não, em LH. Em busca desse objetivo, procura-se desenvolver no aluno quatro habilidades: compreender, falar, ler e escrever na língua-alvo, as quais não precisam ser todas desenvolvidas da mesma forma. Dependendo dos objetivos, dos desejos e das necessidades linguísticas do aprendiz, termo utilizado para se referir aquele que se encontra em processo de ensino-aprendizagem, isto é, ao aluno⁶⁷, uma das habilidades pode prevalecer sobre a outra (GERMAIN, 1993).

Segundo Canale e Swain (1980), o objetivo principal da Abordagem Comunicativa consiste em facilitar ao aprendiz a integração dos tipos de saberes requeridos para a comunicação. Esses saberes constituem o que os autores definem como competência comunicativa. A definição de competência comunicativa constitui um dos pilares teóricos dessa abordagem de ensino-aprendizagem de língua. Trata-se de um conceito chave criado por Hymes a partir da noção de competência linguística desenvolvida, por sua vez, por Chomsky, segundo Bérard (1991). De acordo com a autora, o conceito de competência comunicativa é de difícil definição, sobretudo porque muitos estudiosos, a partir da noção proposta por Hymes, o didatizaram. Conforme Silva (2004, p. 9), a noção foi transformada por Canale e Swain (1980) “em unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para uma grade curricular e prática de sala-de-aula.”

Inicialmente, a competência comunicativa foi entendida por Canale e Swain (1980) como uma composta de três competências principais: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Posteriormente, em revisão de sua teoria, Canale (1983) incluiu ao modelo final mais um componente: a competência discursiva. Conforme Canale e Swain (1980), entende-se por competência gramatical o domínio do código linguístico da língua-alvo, tais como léxico e regras de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica frasal; por competência sociolinguística o conhecimento das regras sociais de uso da língua-alvo e a compreensão do contexto social em que essa é utilizada; por competência discursiva o modo como as formas gramaticais e os significados são combinados a fim de compor um texto significativo; e por competência estratégica as táticas verbais e não verbais usadas para manter a comunicação, compensando as falhas causadas por variáveis como a falta de conhecimento das regras, por exemplo. Os quatro componentes da competência comunicativa operam juntos para que o aprendiz torne-se proficiente na língua-alvo. Assim sendo, do ponto de vista dos autores, não há evidências teóricas ou empíricas que aponte uma

⁶⁷ Informo que neste item da Tese (4. 2) em que trato sobre a Abordagem Comunicativa, a fim de manter coerência com o vocabulário usado pela teoria, vou privilegiar o uso do termo “aprendiz”, mesclando, quando possível durante as estratégias de referência, o termo “aluno” para não fugir da terminologia adotada ao longo da Tese.

ou outra competência como sendo a mais central para o desenvolvimento de uma comunicação eficaz. Todas contribuem para formação da competência comunicativa em dada língua-alvo.

Stern (1987, p. 344) definiu competência comunicativa como sinônimo de proficiência, afirmando ser possível identificar que, entre os mais diferentes aprendizes, nos mais diversos estágios de aprendizagem de L2 e de LE, “a competência ou proficiência vai do zero à ‘proficiência do nativo’”. Conforme mencionado no subitem 3.2.4 desta Tese, o conceito também é compreendido por alguns estudiosos como sinônimo de fluência, evidenciando a complexidade de sua definição, segundo expos Bérard (1991).

Venturi (2007) chama atenção para a necessidade de os programas de ensino de língua contemplarem os diferentes componentes da competência comunicativa em seu currículo, visto que essa constitui uma das ambições atribuídas à Abordagem Comunicativa. A autora salienta que adquirir competência comunicativa é fundamental para se compreender o discurso do outro, suas intenções e seu comportamento social. Mas não apenas isso, adquirir competência comunicativa é importante também para que o aprendiz controle suas ações discursivas e seu comportamento social no momento em que interagir com os outros. Nessa perspectiva de ensino de língua, ter competência comunicativa é, portanto, utilizar um complexo sistema de conhecimento da língua-alvo. Esses conhecimentos implicam em saber servir-se da língua-alvo em diferentes contextos sociais e não somente conhecer o sistema linguístico (VENTURI, 2007).

Em relação ao princípio comunicativo que se espera que o aprendiz de língua desenvolva por meio da Abordagem Comunicativa, Germain (1993) afirmar que

De fato, um dos princípios da abordagem comunicativa consiste na insuficiência do conhecimento das regras da L2 para poder comunicar-se nessa língua. O conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais são condições *necessárias*, mas *não suficientes* para comunicação. Para comunicar eficazmente em L2 é preciso, além disso, conhecer as regras de emprego dessa língua. Isso significa saber quais formas linguísticas empregar nessa ou naquela situação, com essa ou aquela pessoa, conforme a intenção de comunicação (persuadir, dar uma ordem, fazer um pedido, etc.). Em outras palavras, não se transmite uma mensagem da mesma maneira caso esteja se dirigindo a um subordinado, a um amigo, a um colega ou a um superior.

[...] os proponentes da abordagem comunicativa consideram que uma comunicação eficaz implica uma adaptação das formas linguísticas à *situação comunicativa* (status do interlocutor, idade, nível social, lugar físico, etc.) e à *intenção comunicativa* (ou função languageira: pedir para identificar um objeto, pedir permissão, dar ordem, etc.). (GERMAIN, 1993, p. 203 – grifo do original e tradução nossa).⁶⁸

⁶⁸ No original: “En effet, un des principes de l’approche communicative est qu’il ne suffit pas de connaître les règles d’une L2 pour pouvoir communiquer dans cette langue. La connaissance des règles, du vocabulaire et des

Nesse sentido, conforme o autor, saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos segundo a situação e a intenção comunicativa. A comunicação social coerente (relação entre enunciados e a situação extralinguística) e coesiva (relação dos enunciados entre si) é, portanto, o processo educacional proposto pela abordagem. Para tanto, em alguns programas de ensino de língua que adotam a perspectiva da Abordagem Comunicativa, no ensino dos conteúdos linguísticos não se toma a gramática como norteadora do processo, isso, porém, não implica dizer que a gramática não tenha seu lugar nessa abordagem de ensino.

Ao definir a Abordagem Comunicativa, Almeida Filho preocupou-se em situar o papel da gramática nessa concepção. Para o autor,

O ensino comunicativo é aquilo que não toma as formas da língua escritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim, aquele que toma unidades de ação feitas através da linguagem como organizatórias das amostras autênticas (ou pelo menos verossímeis) de língua-alvo que se vão criar com e oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1991, p. 4).

Conforme exposto por Schneider (2010), a gramática perde o papel central na Abordagem Comunicativa, dando lugar a outros fatores como, por exemplo, as intenções comunicativas, os tipos de textos e os temas. A introdução de conceitos gramaticais deve ser feita em momento oportuno, visto que não se pode privar o aprendiz de descobrir as regularidades da língua-alvo. Isso decorre do fato de se considerar que o conhecimento e o uso de regras gramaticais contribuem para a apropriação da competência comunicativa.

Nessa abordagem, privilegia-se a introdução da gramática pela autodescoberta, pois se acredita que dessa forma facilita-se a assimilação. Cabe ao professor, no entanto, “definir a quantidade de gramática aconselhável e a forma adequada de apresentá-la, visto que esses aspectos dependem do grupo-alvo.” (SCHNEIDER, 2010, p. 70).

Outro princípio importante a ser destacado sobre essa abordagem é o elemento cultural. Germain (1993, p. 204 – tradução nossa) afirma que relativo à cultura, “[...] a

structures grammaticales est une condition *nécessaire* mais *non suffisante* pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d’emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l’intention de communication (persuader, donner des orders, faire une demande, etc.). En d’autres termes, on ne transmet pas un message de la même manière selon que l’on s’adresse à un subalterne, à un ami, à un collègue, ou à un supérieur.

[...] les tenants de l’approche communicative considèrent qu’une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la *situation de communication* (status de l’interlocuteur, âge, rang, social, lieu physique, etc.) et à l’*intention de communication* (ou fonction langagière: demander d’identifier un objet, demander une permission, donner des orders, etc.).”

abordagem comunicativa refere-se principalmente à vida cotidiana, considerando o elemento não verbal que acompanha toda comunicação humana”⁶⁹. Para Brown (1990), nessa perspectiva de ensino-aprendizagem, é fundamental ensinar os aspectos culturais ao aprendiz, a fim de facilitar a compreensão desse em relação ao discurso na LE - e eu acrescento – e na LH. Assim sendo, o ensino da língua-alvo não ocorre dissociado do ambiente sociocultural do(s) país(es) onde a língua é falada (BOLOGNINI, 1991). Para Abrahão (2015), em relação a esse aspecto, a Abordagem Comunicativa posiciona-se em favor do aumento da consciência cultural do aprendiz, não somente em relação à língua-alvo, mas também referente à LM do aluno, que não é visto como alguém que chega ao aprendizado vazio. Em outras palavras, a Abordagem Comunicativa posiciona-se em prol de uma consciência intercultural.

A importância do elemento cultural é observada no critério de seleção dos textos usados para ensino. Esses constituem documentos textuais – orais e escritos - autênticos cuja circulação é verídica no(s) país(es) de origem da língua-alvo estudada. Venturi (2007) definiu documento autêntico

como sendo uma amostra escrita ou oral, retirada de comunicações realizadas realmente entre nativos. O documento autêntico oral é apresentado com ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas ou telefone, sotaques, etc.). O documento autêntico escrito não deve apenas restringir-se a livros, mas abranger todas as formas de impressos: revistas, jornais (notícias, fotos com legendas, propagandas, anúncios, classificados...), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo, enfim, ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de texto simplificado é evitado porque prejudica a autenticidade do material. (VENTURI, 2007, p. 1 - 2).

O trabalho com textos autênticos sobre a comunicação cotidiana substitui os textos literários. Conforme Schneider (2010), a mudança de paradigma visa promover atividades que levem o aluno à compreensão da língua como ela realmente é usada na cultura-alvo. Assim, no ensino comunicativo, circulam dentro do contexto de aprendizagem os mais diferentes Gêneros Textuais como, por exemplo, letra de música, receitas, mensagem de *WhatsApp*, previsão do tempo, editorial de jornal, boletim de notícias de rádio, lista de compras, etc. Em relação ao texto (oral e escrito), é válido ressaltar que a Abordagem Comunicativa o utiliza como ponto de partida para desenvolver os objetivos de ensino. Conforme Schneider (2010), o texto deve ser compreendido pelo aprendiz na língua-alvo à semelhança da compreensão em LM, devendo-se perceber no texto a função comunicativa envolvida.

⁶⁹ No original: “[...] l’approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique.”

No que compete ao papel do aprendiz e do professor, ressalta-se que esses têm funções bem definidas. A Abordagem Comunicativa tem como princípio que o aluno seja mais autônomo, isto é, que ele seja responsável por sua própria aprendizagem, por isso o papel exercido pelo professor é menor e menos autoritário se comparado aos métodos tradicionais. O aprendiz deixa de ser passivo e tão somente receptivo, para ser encorajado a trabalhar em grupos pequenos ou em dupla, a fim de favorecer a troca de conhecimento sem a participação direta do professor. Nessa troca de conhecimento, os aprendizes, participantes da interação, são levados a fornecer *input*⁷⁰ um para o outro. Conforme Venturi (2007, p. 5), “a própria produção do aluno locutor, ao se fazer entender, ao usar termos e estruturas conhecidas por ambos, serve de *input* ao interlocutor”, revezando as posições de ajudantes e corretores dos colegas.

O aprendiz ou aluno é considerado como membro de um grupo social, no qual atua “como um ‘comunicador’, em outras palavras, como um parceiro na negociação do sentido ou da mensagem comunicada”⁷¹, afirma Germain (1993, p. 206 – tradução nossa). Assim sendo, “o aluno é percebido como um parceiro ativo que deve ser motivado a descobrir e aprender de forma consciente (cognitiva) e criativa a língua estrangeira” (SCHNEIDER, 2010, p. 70).

Outro princípio da abordagem relacionado ao aprendiz diz respeito ao fato de esse ter papel central no processo de ensino-aprendizagem, seja em termos de conteúdo, seja em termos de procedimentos metodológicos aderidos em sala de aula, afirma Portela (2006). Nesse sentido, o papel do professor, assim como os currículos dos programas de ensino de língua que adotam a Abordagem Comunicativa, está subordinado às necessidades de aprendizagem do aluno. O professor deve, portanto, organizar as atividades e os materiais que lhe darão suporte para o processo de ensino-aprendizagem segundo os propósitos do aprendiz, isto é, de acordo com sua necessidade de aprendizado, o que caracteriza os contextos de ensino-aprendizagem da Abordagem Comunicativa como únicos, pois cada grupo formado por professor e aprendizes é peculiar. Assim sendo, para cada turma o professor deve ter o cuidado de compreender o grupo para organizar suas aulas visando às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Conforme Abrahão (2015), esse aspecto reflexivo da ação pedagógica do professor permite-lhe conscientizar-se de sua prática, vindo a buscar formas mais adequadas e eficientes para promover o ensino de dado grupo.

⁷⁰ Exposição, segundo Cuq (2003).

⁷¹ No original: “[...] comme un ‘communicateur’, c’est-à-dire comme un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué.”

Baseando-se em Krashen (1989), Portela (2006) afirma que o professor é o primeiro gerador de *input* do aprendiz de LE ou L2, por isso é responsável em promover um ambiente interessante e amigável em que esse se sinta em segurança para aprender a língua-alvo. A autora chama atenção para o fato de o clima entre professor e aprendiz ser influenciador do comportamento de aprendizagem do aluno, podendo realçar ou inibir aquisição da língua.

Germain (1993) também destaca o papel do professor em desenvolver e manter no aprendiz atitude motivacional em relação à aprendizagem e ao uso da língua-alvo, tornando-a significativa. Para isso, o professor deve considerar a idade, os interesses e as necessidades do aprendiz, não concentrando o processo apenas nas formas linguísticas, antes fazendo uso de um ambiente linguístico rico e variado, de modo a levar o aprendiz a construir hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo.

Schneider (2010), por sua vez, destaca que ambos – professor e aprendiz – têm a responsabilidade de criar e manter a motivação, não sendo essa específica ao professor, haja vista que o engajamento e as atitudes do aprendiz são influenciadores da motivação do docente. Assim, a motivação é coconstruída na e pela interação social entre esses pares.

Em síntese, Germain (1993) aponta os diferentes papéis assumidos pelo professor na perspectiva da Abordagem Comunicativa, esse é visto como “‘um modelo’, um ‘facilitador’, um ‘organizador’ das atividades da turma, um ‘conselheiro’, um ‘analista’ das necessidades e interesses dos aprendizes, um ‘cocomunicador’, etc.”⁷² (GERMAIN, 1993, p. 206 – tradução nossa). Em todos os papéis, cabe ao professor a tarefa de sugerir as atividades de comunicação. Conforme Schneider,

o **professor** não é mais um transmissor de conhecimentos ou um técnico em mídia (como nos métodos da gramática-tradução, audiovisual e audiolingual). Este assume a função de orientador e facilitador nos processos de aprendizagem, e através de atividades em grupos, passa a promover a interação social na língua-alvo. (SCHNEIDER, 2010, p. 70 – grifo do original).

Todas as tarefas propostas pelo professor têm um propósito, isto é, uma intenção comunicativa a ser trabalhada por meio de atos de fala, como cumprimentar, apresentar-se, solicitar, expressar gostos, persuadir, etc., os quais são organizados no conjunto pedagógico que dá suporte didático ao ensino-aprendizagem em sequências didáticas. Logo as atividades privilegiadas não constituem exercícios estruturais ou de metalinguagem, “mas jogos,

⁷² No original: “[...] un ‘modèle’, un ‘facilitateur’, un ‘organisateur’ des activités de la classe, un ‘conseiller’, un ‘analyste’ des besoins et intérêts des apprenants, un ‘co-communicateur’, etc.”

encenações, simulações, resoluções de problemas, etc.”⁷³ (GERMAIN, 1993, p. 211 – tradução nossa), os quais demandam que o trabalho do aluno não se dê individualmente, mas em parceria com outro(s). Germain (1993) afirma que os exercícios propostos têm como ponto de partida duas estratégias: a primeira consiste em atividades controladas em que se propõem exercícios de repetição (repetir uma frase ou um diálogo), por exemplo; a segunda consiste em atividades mais livres ou menos controladas em que o aprendiz pode, por si só, fazer combinações a partir de elementos linguísticos já conhecidos por ele.

Nas atividades comunicativas, selecionam-se as mais variadas formas linguísticas usadas para transmitir uma mesma mensagem, pois o aprendiz precisa ter contato com um ambiente linguístico rico e variado, que abranja tanto o nível formal quanto o informal da língua-alvo. Germain (1993, p. 207) exemplifica o exposto por meio da Língua Francesa, em que o aprendiz é apresentado as seguintes formas linguísticas: “‘Comment tu t’appelles?’; ‘Tu t’appelles comment?’; ‘Ton nom?’; ‘C’est quoi, ton nom?’”, em todas as expressões têm-se como propósito obter como informação o nome de alguém.

Segundo Germain (1993), durante o processo de aprendizagem, o conteúdo é organizado em grau de complexidade, isto é, apresentam-se primeiramente as formas linguísticas mais simples para, posteriormente, apresentar as mais complexas, embora, segundo o autor, a escolhas das formas sejam arbitrárias e intuitivas. Referente à progressão dos saberes linguísticos e dos conteúdos de ensino abordados nas aulas, não se pode definir como princípio da Abordagem Comunicativa a progressão linear, visto que nessa abordagem ao mesmo tempo em que se avança, retrocede-se para reforçar um saber ou conteúdo já ensinado em outro momento.

Em relação às atividades e aos exercícios aplicados durante as aulas do ensino comunicativo, Schneider (2010) informa que esses seguem uma lógica de progressão no aumento do grau de dificuldade, a fim de promover um gradativo desenvolvimento das habilidades. Essas são fomentadas por meio de atividades de compreensão e expressão oral e escrita (CO, CE, EO e EE), as quais têm como objetivo levar o aprendiz a alcançar a competência comunicativa na língua-alvo. Assim sendo, de modo geral, inicia-se com exercícios de compreensão, seguidos de exercícios reprodutivos, de exercícios reprodutivos-produtivos, para, finalmente, alcançar o grau dos exercícios produtivos, nos quais são aplicados os aspectos aprendidos, afirma a autora.

⁷³ No original: “[...] mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc.”

Outros princípios característicos dessa abordagem referem-se ao tratamento dado ao erro por parte do aprendiz e, conseqüentemente, a sua avaliação. De modo geral, o erro é visto como um processo natural da aprendizagem, logo se acredita que “o erro é inevitável e é apenas o sinal do estado de domínio temporário da língua pelo aprendiz”⁷⁴ (GERMAIN, 1993, p. 211 - tradução nossa). Por meio do erro

[...] cada aprendiz construiria sua própria ‘interlíngua’, um tipo de língua intermediária provisória, diferente da língua inicial e da língua objetivada. Por seus erros, o aprendiz mostra que ele testa continuamente as hipóteses que faz sobre a língua. [...]. Nessa perspectiva, o professor é conduzido a adotar uma atitude de tolerância diante do erro.⁷⁵ (GERMAIN, 1993, p. 211-212 - tradução nossa).

Embora o professor seja orientado a ser tolerante ao erro do aluno, não se anula a possibilidade desse corrigir o aprendiz, quando necessário. Os Guias Pedagógicos do Ministério da Educação do Quebec, por exemplo, sugerem ao professor avaliar dois tipos de erros cometidos pelo aluno: “[...] os erros de conteúdo que dificultam a comunicação e ou erros ligados às estruturas, ainda que essas não prejudiquem a comunicação [...]”⁷⁶ (GERMAIN, 1993, p. 2009 – tradução nossa). A correção do erro faz-se necessária a fim de evitar que o aprendiz venha ter problemas em dado aspecto linguístico. Nesse sentido, o professor pode valer-se da gramática para esclarecer eventuais dificuldades do aluno.

Finalmente, dos princípios da Abordagem Comunicativa que me propôs expor neste item da Tese, abordo, em poucas palavras, sobre o papel da LM nas aulas de LE ou L2. De acordo com tais princípios, a língua a ser utilizada em sala de aula é a língua-alvo de aprendizagem, seja ela L2 ou LE. Entretanto, Germain (1993) afirma que, com limites, o uso da LM do aprendiz é aceitável quando o aprendizado não foi possível de ser efetuado na língua ensinada, admitindo-se, portanto, em certas circunstâncias, o recurso da tradução como função mediadora.

De acordo com Abrahão (2015), a Abordagem Comunicativa constitui-se uma abordagem de ensino mais ampla e flexível que os métodos de ensino de língua. Enquanto os métodos caracterizam-se por seu “conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas a serem aplicadas em todas e qualquer situação de aprendizagem, sem

⁷⁴ No original: “[...] l’erreur est inévitable et n’est que le signe de l’état de maîtrise provisoire de la langue par l’apprenant.”

⁷⁵ No original: “[...] chaque apprenant se construirait sa propre ‘interlangue’, sorte de la langue intermédiaire provisoire, différente à la fois de la langue de départ et de la langue cible. Par ses erreurs, l’apprenant montre qu’il teste continuellement les hypothèses qu’il fait sur la langue. [...]. Dans cette perspective, l’enseignant est amené à adopter une attitude de tolérance vis-à-vis de l’erreur.”

⁷⁶ No original: “les erreurs de contenu que gênent la communication, et les erreurs liées à la structure, même si celles-ci ne nuisent pas à la communication [...]”.

considerar o aprendiz e o contexto” (ABRAHÃO, 2015, p. 36), a abordagem, por sua vez, propõe “um conjunto de princípios orientadores para uma prática situada, sensível ao contexto, ao professor e aos aprendizes, que permite uma maior autonomia ou agenciamento por parte do docente” (ABRAHÃO, 2015, p. 36), os quais podem ser assim sintetizados, segundo a autora:

- organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
- priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua-alvo, e não dos aspectos gramaticais;
- ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;
- desenvolvimento das 4 habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
- uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
- promoção de compreensão intercultural;
- envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
- tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira;
- atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar. (ABRAHÃO, 2015, p. 27).

A Abordagem Comunicativa é “adequada às diferentes necessidades contextuais, sem contudo deixar de lado o objetivo maior que é a competência comunicativa do aprendiz.” (ABRAHÃO, 2015, p. 36). Essa competência é desenvolvida a fim de proporcionar o ensino-aprendizagem de uma língua-alvo seja ela de estatuto de LE, de L2 e, defendendo no contexto desta pesquisa de Doutorado, de LH. Minha defesa baseia-se a partir da compreensão do que representam os estatutos linguísticos L1, L2, LE e LH⁷⁷. É possível observar, de acordo com Silva (2019, p. 167), que “a noção de LH revela conexões entre diferentes *status* linguísticos.” Entre as comparações descritas pela pesquisadora, cito a semelhança na ordem de aquisição da L2, da LE e da LH. Silva (2019) também descreveu relações nos quesitos: função linguística, contexto de aquisição, forma de aquisição e proficiência linguística; e apontou as distinções entre os *status* linguísticos mencionados. A partir da compreensão que fiz da análise realizada por Silva (2019) sobre as conexões desses *status* linguísticos, foi possível perceber que os princípios propostos pela Abordagem Comunicativa podem ser adequados para promover um ensino-aprendizagem de LH de forma eficaz em contextos indígenas, a exemplo do *Parkatêjê*. Assim sendo, utilizo-me da reflexão da estudiosa para advogar em

⁷⁷ Conceitos expostos no subitem 2.2.1 desta Tese.

favor de um ensino-aprendizagem de LH pautado nos princípios da Abordagem Comunicativa. Vamos à reflexão!

No que se refere à função linguística, a LE difere-se da função da L2 e da L1; para Silva (2019), estas são importantes para a sua vida em sociedade, enquanto aquela não é necessária para a interação no grupo em que vive. Em minha interpretação de Silva (2019), considerando o fato de, em muitos casos, o falante de herança ser caracterizado (apenas) pelo aspecto afetivo, compreendo que a função linguística da LH assemelha-se ao da LE, não sendo, portanto, vital para a vida na comunidade. Se o falante não usar a LH, nada o impede de viver e interagir por meio de outras formas de comunicação em se grupo.

No que compete ao contexto de aquisição, Silva (2019, p. 169) afirma que a L2 é adquirida na escola, enquanto a LH “é adquirida em cenários circunscritos – não necessariamente escolar – habitados por sociedades minoritárias onde uma língua majoritária prepondera.” Embora a aprendizagem da LH não ocorra “necessariamente” no ambiente escolar, tal como acontece com a aprendizagem da L2, mas em ambiente circunscritos, dentro do contexto da EEI há a possibilidade de se trazer os envolvidos nos “cenários circunscritos” para dentro da sala de aula, a saber: os anciãos.

Ao comparar a forma de aquisição da L1 e da LH, Silva (2019) afirma que o processo de aprendizagem da L1 ocorre de modo natural e espontâneo, a partir da interação com o grupo; já a aprendizagem da LH “vai demandar esforço e persistência para ser adquirida”, implicando, no contexto *Parkatêjê*, “um trabalho conjunto entre escola, comunidade e alunos” (SILVA, 2019, p. 169). O contexto de aquisição da LH pode se dar, portanto, no mesmo contexto de aprendizagem da L2 e da LE: a escola.

Finalmente, no que tange à proficiência linguística do falante, a autora descreve que os aprendentes de LE e LH têm conhecimentos linguísticos diferenciados no momento inicial do aprendizado; aqueles partem do zero, estes podem apresentar diferentes níveis de conhecimento linguístico ou (apenas) serem movidos por laços afetivos com a LH, o que, do meu ponto de vista, constitui uma vantagem para os aprendentes de LH em relação aos aprendentes de LE. No caso específico dos *Parkatêjê*, conforme comunicação pessoal com minha orientadora, Profa. Dra. Marília Ferreira, eles dominam o mundo *Parkatêjê*, isto é, conhecem e vivem sua cultura indígena, bem como são motivados em aprender a língua.

Ainda com o propósito de argumentar em favor da coerência da Abordagem Comunicativa como prática de ensino adequada não somente para o ensino de LE e L2, mas também para o ensino de LH, recorro novamente aos estudos de Silva (2019). Baseando-se em Montrul (2010), em estudo em que a autora situa os alunos de LH entre os de L1 e L2,

Silva (2019), após citar as características principais do processo de aquisição de L1 e L2, destaca, dentre essas, as características que coincidem com a aquisição de LH. As características destacadas por Silva (2019) são estas:

Exposição precoce ao idioma. Abundante contribuição em uma configuração natural. Controle de características da língua adquiridas muito cedo na vida (fonologia, algum vocabulário, algumas estruturas linguísticas). Erros de desenvolvimento de transferência. O resultado é proficiência variável. Ou seja, geralmente incompleta. A fossilização é típica. Motivação e fatores afetivos desempenham papel no desenvolvimento da linguagem. (SILVA, 2019, p. 176 – negrito do original e itálico nosso).

No texto de Silva (2019), dou ênfase aos aspectos que se referem ao aprendizado da L2, em que a Abordagem Comunicativa configura-se como uma prática para ensino de línguas vivas, de modo a enfatizar que essa pode subsidiar o ensino-aprendizagem de LH. Conforme Silva (2019), Montrul (2010) aponta diferenças entre a L2 e a LH, mas também aponta semelhanças. Em meio às semelhanças, Silva (2019) afirma que Montrul (2010)

equipara a aquisição de LH à de L2, ao considerar que, em ambas, pode ocorrer um processo de aquisição incompleto e passível de variação. Na opinião da autora, metodologias pedagógicas utilizadas em sala de L2 **podem ser acionadas** em sala de aula de LH, independentes se estas salas forem exclusivas de AH [alunos de herança] ou mistas. (SILVA, 2019, p. 177 – grifo do original).

Dessa forma, se a Abordagem Comunicativa é coerente para o ensino-aprendizagem da L2 e da LE, pode também ser coerente para o ensino-aprendizagem da LH, visto que há similaridades nos contextos de aprendizagem dos envolvidos, bem como, em alguns casos, há inclusive vantagens dos aprendentes de LH em relação aos aprendentes de L2 e LE. Assim, entre os contextos em que a Abordagem Comunicativa pode ser utilizada para o ensino-aprendizagem de LH, cito o da EEI *Parkatêjê*, considerando que os princípios propostos nessa abordagem podem vir a promover um ensino-aprendizagem de línguas indígenas de forma eficaz, autêntico, específico, diferenciado e contextualizado à realidade do grupo aprendente.

Além da exposição fundamentada em Silva (2019), há outros aspectos dessa abordagem de ensino comunicativo que julgo favorável ao contexto da EEI, cito-os, doravante, relacionando-os ao contexto específico da EEI *Parkatêjê*. A Abordagem Comunicativa favorece um ensino-aprendizagem dinâmico e envolvente para o aprendiz ao propor atividades e tarefas que demandam participação ativa do aluno e ao centrar as ações nos saberes que esse precisa conhecer da língua-alvo para se comunicar. Nos casos em que a língua-alvo é a língua indígena, o *Parkatêjê*, o grupo tem a possibilidade de efetivar o ensino

da língua e da cultura dentro da escola por meio de atos de fala característicos ao seu modo de vida. Considerando-se a assertiva de Bolognini (1991), língua e cultura são inseparáveis, tem-se a oportunidade de enfatizar o ensino da língua pautado na cultura da etnia, apresentando-a paralelamente ao ambiente sociocultural dos aprendentes, visto se tratar da própria língua e da própria cultura de seu povo.

Ademais, ao enfatizar a cultura como base do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, os princípios teóricos da Abordagem Comunicativa possibilitam construir o currículo escolar indígena coerente com a necessidade de aprendizado dos alunos. Ao ensinar a língua a partir da cultura, a Abordagem Comunicativa não propõe sobrecarregar a matriz curricular com conhecimentos gramaticais da língua-alvo, posto que nessa abordagem não se privilegie o ensino sistemático da gramática, mas um ensino funcional-pragmático. O aprendiz indígena não precisa conhecer sistematicamente a gramática de sua língua indígena, mas os elementos linguísticos e culturais necessários para interagir, tal como os professores indígenas *Parkatêjê* compreendem que deva ser realizado o ensino de sua língua.

Além disso, um currículo cultural pautado nos pressupostos da Abordagem Comunicativa demanda o uso de textos autênticos orais e/ou escritos presentes na língua indígena, conforme a modalidade de língua enfatizada no processo. Assim, tem-se a possibilidade de trazer para o ambiente escolar os mais variados gêneros textuais existentes em dada língua: canto, cantigas de minar, mito, lenda, receita culinária, mapa, verbete de dicionário, instrução de brincadeiras e jogos indígenas, instrução de pintura corporal, etc. O uso de texto autêntico do grupo valoriza o *status* da língua e da cultura diante de seus membros aprendizes e promove a criação de uma literatura indígena com produtores para criar tal produção, registrando, assim, a língua e a cultura indígena, e com leitores para consumir o produto literário. O princípio do uso de textos autênticos emerge dentro do contexto da EEI, portanto, como uma possibilidade para fomentar a consciência cultural por meio dos processos de aprendizagem escolar. Em meio aos *Parkatêjê*, as cantigas de caçador entoadas por *Krôhokrenhûm* e compiladas na obra *Cantos de Caçador: povo Parkatêjê - Pará* (2014), os verbetes do *Dicionário Parkatêjê-Português* (2016), a narrativa oral mítica tradicional *Pyt me Kaxêr* ‘Sol e Lua’⁷⁸, o *Glossário socioterminológico de plantas medicinais em Parkatêjê*⁷⁹, a receita culinária do *kuputi*, por exemplo, ilustram textos autênticos da Língua *Parkatêjê*. Vale ressaltar que o princípio do uso de textos autênticos, isto é, reais, é

⁷⁸ A narrativa escrita em Língua *Parkatêjê* encontra-se nos Anexos da Tese de Doutorado de Ferreira (2003).

⁷⁹ Fruto da pesquisa de Mestrado, o Glossário encontra-se nos Anexos da Dissertação de Reis (2017). Trata-se de um glossário bilíngue, organizado com o auxílio do Programa *Lexique Pro*.

condizente com o pressuposto teórico construtivista, também apontado para a composição deste aporte teórico-metodológico.

E, ainda, os princípios da Abordagem Comunicativa possibilitam ressaltar uma característica que pode ser atribuída ao LDI: o livro didático como fonte documental da etnia a qual pertence, de acordo com Quaresma (2012). Conforme apresso no subitem 4.5.3, Bolognini (1991) afirma que os LDs pautados na Abordagem Comunicativa são verdadeiros cartões-postais do país onde a língua-alvo é falada, visto que apresentam ilustração e diagramação bem trabalhada. Os LDIs por si só já contemplam vários aspectos contextuais e culturais do povo indígena atendido, além da língua tradicional da comunidade indígena, outros elementos peculiares ao modo de vida e à cultura da etnia já estão presentes: fotografias de membros do grupo, desenhos indígenas, mapas da geografia e da hidrografia local, artefatos e objetos cotidianos, informações da flora e fauna local, etc. (QUARESMA, 2012). Ao serem elaborados segundo os pressupostos da Abordagem Comunicativa, tem-se a possibilidade de ressaltar ainda mais esses traços, acrescentando ao livro o gênero textual diálogo contendo a língua tal como ela é usada por seus falantes, a fim de melhor explorar esses elementos característicos dos LDIs..

Nessa abordagem, ensinar a pintar o corpo para uma festa cultural ou a construir um utensílio, por exemplo, torna-se objeto de ensino-aprendizagem, visto que se fará uso real da língua-alvo em sua forma autêntica. Dessa forma, a escola pode contribuir para o fortalecimento da língua e da cultura indígena, ao transpor didaticamente para currículo escolar e para as práticas pedagógicas de sala de aula elementos do dia a dia indígena, tornando-os conteúdos mais significativos de serem aprendidos pelo aluno. Seria um meio de o currículo escolar contemplar o modo de vida indígena em contexto do grupo na aldeia e, no caso dos *Parkatêjê*, que vivenciam o contato com a sociedade não indígena, também seria um meio de contemplar a vivência do grupo em suas relações com a sociedade circunvizinha, isto é, de inserir o cotidiano do indígena no contexto escolar. Ter-se-ia, assim, um currículo escolar indígena intercultural, específico e diferenciado, em que o modo de comunicar na língua do grupo constitui-se o conteúdo a ser ensinado.

Ao promover o ensino-aprendizagem pautado na cultura, o ambiente escolar torna-se contextualizado para o aprendiz que pode se sentir confortável e motivado durante o processo de construção do conhecimento, isto é, do desenvolvimento das competências comunicativas na língua-alvo. Em termos de apropriação de competência comunicativa na língua-alvo, é válido salientar que há a possibilidade de o aprendiz valer-se das competências sociolinguística e discursiva, visto que está imerso ao contexto cultural, para desenvolver com

maior facilidade a proficiência. A imersão ao universo linguístico e cultural da língua-alvo possibilita com que o aprendizado não seja tão simulado, ao contrário, seja cada vez mais autêntico. E, ainda, que a mediação da LM/L1 ou LH do aprendiz, conforme o contexto linguístico em que esse esteja inserido, não seja tão recorrente como estratégia de ensino-aprendizagem, embora dentro dessa abordagem tal estratégia não seja proibida.

Ao assumir os princípios da Abordagem Comunicativa, os promotores da EEI podem focar no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas durante o processo, ou, se almejarem, podem focar em apenas uma dessas habilidades, visto que esse não é um aspecto rígido dessa abordagem de ensino. Assim sendo, pode-se tão somente ensinar a oralidade na escola, caso a escrita da língua indígena não venha ser vista como um aprendizado necessário; bem como, caso a comunidade tenha sua língua indígena oralmente fortalecida, pode-se ensinar tão somente a escrita.

Por voltar-se para a comunicação, isto é, a interação entre os pares, a Abordagem Comunicativa favorece o aprendizado a partir da negociação, da testagem de hipóteses, o que, por sua vez, incentiva o aprendiz a buscar outras fontes de *input* para aprender sozinho, tais como: procurar interagir verbalmente com membros monolíngues na língua indígena, participar de reuniões como ouvinte para entrar em contato com a língua em contexto, por exemplo. Em comunidades indígenas que adotam como estratégia de ensino-aprendizagem a presença dos mais velhos na escola, como o fazem os *Parkatêjê*, a Abordagem Comunicativa possibilita gerenciar uma interação mais natural e autêntica, ao promover, por exemplo, uma conversa temática entre os participantes. Ao se sentirem motivados, os mais jovens podem arriscar uma interação descontraída com os anciãos.

A autonomia dispensada ao aprendiz durante o processo de ensino-aprendizagem em nenhum momento retira a importância da presença do professor indígena na sala de aula. Muito pelo contrário, esse se torna cada vez mais indispensável por ser aquele que vai exercer a função reflexiva e analítica de compreender as necessidades de aprendizagem do aluno, buscando os recursos a serem utilizados para que o aprendiz venha a desenvolver competência comunicativa. O professor indígena, seja ele *Parkatêjê* ou de outra etnia, terá em suas mãos uma grande responsabilidade de fomentar o uso da língua indígena na sala de aula e de buscar alternativas para efetivá-lo. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade do investimento no professor-pesquisador. Além disso, o professor vai ser aquele que vai motivar o aprendiz a se arriscar e a levantar hipóteses, para comunicar na língua, mostrando que o erro não constitui um empecilho no processo de aprendizagem. Em relação aos *Parkatêjê*, como fornecedor primário do *input* na Língua *Parkatêjê* dentro da escola, o professor pode mostrar ao aluno

que a comunicação nessa língua é possível, incentivando o aprendiz a buscar interação não somente com os colegas de turma, mas também com os demais membros da comunidade.

Em suma, os princípios orientadores da Abordagem Comunicativa podem ser uma alternativa para os *Parkatêjê* e também para as comunidades indígenas que atualmente depositam no sistema escolar perspectivas para fortalecer a língua e a cultura tradicional. Os grupos que vivenciam essa realidade poderiam dispor-se dos princípios dessa abordagem no currículo escolar para inserir sua cultura e sua língua. A Abordagem Comunicativa possibilita trabalhar apenas os objetivos que refletem a necessidade do grupo de aprendiz. Assim, o currículo é guiado pelos objetivos de aprendizagem do aluno para comunicar. A meu ver, um currículo escolar indígena e LDIs construídos na perspectiva da Abordagem Comunicativa podem contribuir para que a língua indígena seja fortalecida, vindo a se tornar a língua de instrução escolar.

No mesmo sentido, por compreender que a abordagem dos Gêneros Textuais orais e escritos dentro de um currículo escolar indígena e dos LDIs podem ser favoráveis para promover a participação do aprendiz indígena em diferentes atividades sociais de linguagem envolvendo a língua indígena; bem como por entender que essa participação pode possibilitar a construção do conhecimento por meio da língua indígena, defendo a construção do documento curricular da EEI e de LDIs também pautados no aporte teórico dos Gêneros Textuais. Assim sendo, no próximo item desta Tese, sigo abordando sobre os fundamentos de ensino-aprendizagem pautados nessa perspectiva.

4.3 Gêneros Textuais

Dos gregos à atualidade, os estudos sobre os gêneros sofreram muitas mudanças em seus enfoques. Passando da poética à prosa, os gêneros ganharam destaque em estudos cuja ênfase pauta-se na comunicação entre pares, vindo, inclusive, servir de modelo didático para ensino-aprendizagem de línguas. Embora os estudos sobre os gêneros tenham sido iniciados na tradição clássica grega, com Platão e Aristóteles, o grande marco da abordagem dos Gêneros Discursivos deve-se a Mikhail Bakhtin (2003)⁸⁰ e aos seus estudos pautados no interacionismo sociodiscursivo, os quais inspiraram muitas pesquisas, dentre as quais a de Luiz Antônio Marcuschi (2010). Com base nos pressupostos bakhtinianos, Marcuschi

⁸⁰ A obra de Bakhtin consultada neste estudo, cujos trechos são citados na Tese, corresponde a 4ª edição da “Estética da criação verbal”, publicada no ano de 2003, no Brasil. A primeira edição do livro data do século XX.

(2010)⁸¹ aponta estreita relação entre a comunicação verbal e os textos, passando a adotar o termo Gênero Textual, sem divergência ao termo Gênero Discursivo. Já no campo do ensino-aprendizagem das línguas, a abordagem com os gêneros embasa currículos escolares não somente da Educação Básica, a exemplo do Brasil, mas também de cursos centrados na dimensão comunicativa das línguas.

Na perspectiva dos estudos do interacionismo sociodiscursivo de linha bakhtiniana, seguida também por Marcuschi (2010), a língua é contemplada não em seus aspectos formais e estruturais, mas em seus aspectos discursivos e enunciativos. Assim sendo, a noção defendida é a de língua enquanto atividade social, histórica e cognitiva, cuja natureza privilegiada é a funcional e interativa (MARCUSCHI, 2010), característica da dimensão comunicativa dos estudos da linguagem. Como lugar de interação social, o indivíduo pratica ações, fazendo uso da língua, as quais não conseguiria realizar, a não ser falando; ao usar a língua, um ser (falante) age sobre o outro (ouvinte), formando vínculos não preexistentes à fala (GERALDI, 1984). A concepção de língua assumida nos estudos do Gênero Textual fundamenta os estudos do texto oral e escrito no que compete ao ensino-aprendizagem de línguas, seja ele de LM/L1, LE ou L2, e a produção de material didático, entre os quais de LD, que subsidiem tal ensino.

Por compreender os postulados do interacionismo sociodiscursivo na perspectiva do Gênero Textual, com enfoque na oralidade, como um aporte teórico favorável para desenvolver processos de alfabetização e de ensino-aprendizagem de línguas indígenas, em especial a Língua *Parkatêjê*, assumo nesta Tese de Doutorado os princípios da abordagem dos Gêneros Textuais como um dos modelos didáticos norteadores da concepção de LDI e de matriz curricular de alfabetização a ser proposta à Comunidade Indígena *Parkatêjê*. Assim sendo, o caminho expositivo e argumentativo que adoto na apresentação do aporte teórico do Gênero Textual inicia-se com os postulados de Bakhtin (2003) e sua noção de Gênero do Discurso, subdivididos em primários e secundários; posteriormente, apresento a noção de Gênero Textual, segundo Marcuschi (2010); em seguida, abordo os Gêneros Textuais na perspectiva didatizada do ensino de línguas; e finalizo evidenciando a abordagem dos Gêneros Textuais, com ênfase nos gêneros orais, como uma das alternativas para a construção do aporte teórico para o ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização de crianças proposto. A discussão apresentada fundamenta-se em Bakhtin (2003), Fiorin (2016) e Machado (2008), autores que subsidiam a exposição sobre o conceito de gênero na

⁸¹ A 1ª edição da obra data de 2002. Os trechos citados nesta Tese correspondem à publicação de 2010.

perspectiva discursiva; e em Bazerman (2005), Machado e Cristovão (2009) e Marcuschi (2010), autores que embasam a discussão sobre o conceito de gênero na perspectiva textual, nos modelos didáticos de ensino-aprendizagem e na argumentação em torno da concepção teórica para a alfabetização em Língua *Parkatêjê*.

O estudo sobre os Gêneros Discursivos na perspectiva de Mikhail Bakhtin (2003) subjaz da emergência da prosa comunicativa. Para Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, por sua vez produzida nos processos interativos entre as pessoas. Ao usar a língua, o indivíduo a efetua em forma de enunciados orais ou escritos dentro de dado campo ou esfera da atividade humana, isso implica afirmar que “as esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos.” (MACHADO, 2008, p. 156).

Segundo Machado (2008), ao vincular os Gêneros Discursivos aos enunciados, Bakhtin introduz uma abordagem linguística centrada na função comunicativa, na qual se analisa a dialogia do processo de interação ativa entre os participantes da comunicação: falante e ouvinte. Nos postulados da abordagem bakhtiniana, o discurso só pode ser pensado como resposta, pois o falante, independente de quem seja, é visto como um contestador em maior ou menor grau, por isso “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Por seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e pela construção composicional, os enunciados são o reflexo das condições específicas e das finalidades de cada campo. É nesse sentido que se declara não ser possível produzir enunciados fora do campo da ação, haja vista que, ao dispormos da linguagem verbal, falamos utilizando gêneros e esses se encontram no interior de dado campo de atuação (FIORIN, 2016).

Embora cada enunciado seja individual, Bakhtin (2003, p. 262 – grifo do original) afirma que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, os quais o autor denominou de Gêneros do Discurso. Em outras palavras, conforme a abordagem bakhtiniana, os gêneros são, portanto, “tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo” (FIORIN, 2016, p. 69). O conteúdo temático não deve ser entendido como o assunto a ser tratado num texto, mas como um domínio de sentido de um gênero. A construção composicional, por sua vez, deve ser compreendida como o modo organizacional do texto, isto é, a forma como o texto se estrutura. E o estilo deve ser visto como a seleção de meios linguísticos: escolha lexical, fraseológicos e gramaticais, a qual é

feita considerando a figura do interlocutor e de como se presume que esse vai compreender e responder ao enunciado. Há, portanto, diferentes estilos, a saber: oficial, objetivo-neutro, familiar e íntimo (FIORIN, 2016).

Conforme Fiorin (2016), ao frisar o aspecto “relativamente”, Bakhtin evidencia não haver normatividade no conceito dos gêneros, visto que eles mudam historicamente, bem como destaca “uma imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros” (FIORIN, 2016, p. 71). Por isso, em sua abordagem, Bakhtin não considera a classificação das espécies, isto é, as propriedades formais dos gêneros, mas enfatiza o dialogismo do processo comunicativo, ou seja, o modo como os gêneros se constituem (MACHADO, 2008; FIORIN, 2016). Assim sendo, os Gêneros Discursivos são abordados a partir do “vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas” (FIORIN, 2016, p. 68), posto que interconectam a linguagem e a vida social.

Machado (2008, p. 155) afirma que “exatamente porque surgem na esfera prosaica da linguagem, os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica”. É nesse sentido que Bakhtin (2003) declara que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A heterogeneidade dos Gêneros do Discurso orais e escritos não permite que haja apenas um plano para seu estudo. Os gêneros abrangem a totalidade de uso da linguagem, ou seja, são constituídos por enunciados tanto da modalidade oral quanto da escrita, por isso Bakhtin (2003) os distinguiu em gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os Gêneros Discursivos primários correspondem aos da vida cotidiana como, por exemplo, a piada, o bate-papo, a conversa telefônica, o *e-mail*, o bilhete e o *chat*. Embora predomine, não são exclusivamente orais, constituem-se naqueles gêneros pertencentes à comunicação verbal espontânea, cuja relação dá-se diretamente com o contexto mais imediato (FIORIN, 2016). Os Gêneros Discursivos secundários correspondem àqueles pertencentes ao campo da comunicação cultural mais complexo e elaborado, em que se faz uso da escrita. Podem ser exemplificados pelos romances, dramas, poesias líricas, sermões, pesquisas científicas, editoriais, publicidades, discurso parlamentar, etc., visto que são organizados segundo

sistemas específicos como os dos campos artístico, científico, filosófico, pedagógico, religioso e sociopolítico, por exemplo. (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin (2003) afirma que, no processo de formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, transformando-os e atribuindo a eles um caráter especial, visto que perdem a vinculação imediata não somente com a realidade concreta, mas também com os enunciados reais alheios. Assim sendo, os gêneros são interdependentes, haja vista que os gêneros secundários favorecem-se dos primários, e os primários são influenciados pelos secundários.

Na perspectiva dos estudos bakhtiniano, os Gêneros Discursivos podem se cruzar. Isso acontece quando “um gênero secundário pode valer-se de outro secundário no seu interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo” (FIORIN, 2016, p. 78). O hibridismo dos gêneros evidencia que eles estão em constante alteração e em continua mudança de repertório, haja vista que à proporção que os campos de atividade são desenvolvidos e complexificam-se, certos gêneros desaparecem, outros aparecem, diferenciam-se ou ganham um novo sentido. A título de exemplificação, Fiorin (2016) cita o surgimento do *chat*, do *blog* e do *e-mail* a partir do advento da *internet*, bem como o desaparecimento da epopeia para dar lugar a novos gêneros. Os Gêneros do Discurso são, portanto, formas de apreender a realidade.

De acordo com Fiorin (2016), um texto pode mover-se de um gênero para outro, quando mudado de contexto, em outras palavras, quando colocado em um campo ou esfera de atividade diferente do habitual. Nesse sentido, o autor afirma que os estudos de Bakhtin apontam a existência de gêneros mais flexíveis, tais como os do campo literário e os da intimidade familiar ou da amizade, e outros mais estereotipados como, por exemplo, as saudações (da vida cotidiana) e a bula de remédio (da vida prática).

Conforme Fiorin (2016, p. 76), aspectos como esses evidenciam que os Gêneros Discursivos são relativamente estáveis e não fixos, posto que “o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de texto; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente.” Isso é possível porque, de acordo com a teoria bakhtiniana, as atividades humanas não ocorrem nem de forma totalmente determinada, tampouco aleatória. Assim sendo, para que os gêneros tenham sentido, faz-se necessário perceber a correlação existente entre as formas e as atividades humanas, o que justifica o fato de Bakhtin (2003) não compreender o gênero isolado do campo de ação, no qual se realiza em contexto histórico e social.

Por serem meios de apreender a realidade, uns gêneros surgem e outros se modificam, conforme a necessidade que se tem de perceber tal realidade. Assim, torna-se indispensável aprender a usar os gêneros, isto é, os modos sociais de fazer e de dizer para participar dos campos da comunicação, haja vista que, segundo Bakhtin (2003, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso”. A partir dessa assertiva, compreende-se que “fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros.” (FIORIN, 2016, p. 77).

Conforme Bakhtin (2003), os Gêneros do Discurso são dados aos falantes quase da mesma maneira como é dada a LM/L1, ou seja, as pessoas dominam os gêneros livremente, assim como dominam a língua, até que se iniciem os estudos teóricos da gramática. O autor afirma que

a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas das línguas e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Conforme observável, ao afirmar que a comunicação verbal ocorre por meio dos Gêneros Discursivos, Bakhtin (2003) ressalta a importância desses e destaca a impossibilidade de realização da comunicação, caso os gêneros não existissem e não fossem dominados pelos usuários.

O filósofo russo ressalta ainda que não somente os gêneros são meios de realizar a comunicação, mas também são meios de expressão da vontade discursiva do falante. Assim sendo, a intenção discursiva é moldada nas formas dos gêneros que, por serem mais flexíveis, plásticas e livres, se comparadas às formas da língua, permitem a diversidade desses. Nesse sentido, dependendo da situação, da posição social e das relações pessoais entre os parceiros de comunicação, os gêneros, como, por exemplo, os mais cotidianos: de saudação, despedida, felicitação, votos, etc., podem ser estruturados segundo diversos graus de familiaridade, visto

que “a maioria desses gêneros se presta a uma reformulação livre e criadora” (BAKHTIN, 2003, p. 284), não sendo, entretanto, essa uma nova criação de gênero.

Dessa forma, faz-se necessário o domínio dos gêneros para que se possa empregá-los livremente, segundo o campo ou esfera de comunicação demandada, posto que “quanto maior o conhecimento dessas formas discursivas maior a liberdade de uso dos gêneros.” (MACHADO, 2008, p. 158). Como formas comunicativas, os Gêneros Discursivos são adquiridos nos processos interativos, quando formulamos textos orais ou escritos.

Com base nos postulados de Bakhtin sobre o dialogismo dos Gêneros Discursivos, Marcuschi (2010) introduz a noção de Gêneros Textuais, fundamentando-se na assertiva do filósofo russo de que os gêneros modelam a interação humana, não sendo, portanto, possível haver comunicação a não ser por meio deles. Marcuschi (2010) compreende que se é impossível comunicar-se verbalmente a não ser usando algum gênero, também é impossível comunicar-se verbalmente a não ser usando algum texto. Considerando-se que ao agir com a linguagem o indivíduo é sempre confrontado com textos organizados em gêneros, bem como considerando-se a necessidade de dominar tais textos e gêneros para uma comunicação eficaz, Marcuschi (2010) percebe a necessidade de aplicar a concepção dos Gêneros Textuais como abordagem de ensino-aprendizagem de línguas sejam elas LM/L1, LE ou L2.

Segundo Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros ordenam e organizam as atividades comunicativas cotidianas, pois “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” Enquanto eventos textuais, os gêneros são maleáveis, dinâmicos e plásticos, surgindo a partir da necessidade, da atividade sociocultural e das inovações tecnológicas, as quais são responsáveis pelo aparecimento de inúmeros deles.

Ao definir Gênero Textual, Marcuschi (2010, p. 23 – grifo do original) o caracterizou “como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” O autor chamou atenção para o fato de os gêneros serem entidades comunicativas, e não entidades formais. Nesse sentido, argumentou que, referente à definição dos Gêneros Textuais, predominam “os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Marcuschi (2010) destacou inclusive a dificuldade de se definir os gêneros quando se toma como ponto de partida seus aspectos formais, visto que nesse sentido são quase inúmeros. Assim sendo, esses devem ser

contemplados mais por suas funções comunicativas, isto é, seu uso, que por suas propriedades linguísticas e estruturais. Entretanto, Marcuschi (2010) enfatiza que

embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Em outras palavras, no mesmo sentido que Bakhtin (2003), Marcuschi (2010) não desprezou a forma dos gêneros, isto é, a construção composicional.

Para uma maior visibilidade do assunto, Marcuschi (2002) resumiu aspectos dos Gêneros Textuais e os exemplificou, afirmando que são:

1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
1. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
2. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
3. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc. (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Por constituírem fenômenos sociais, históricos e culturais, é impossível elaborar uma listagem fechada de todos os Gêneros Textuais existentes. Há estudos que apontam a existência de mais de 4000 gêneros, por exemplo. Assim sendo, não se pretende listá-los, mas compreender a atividade de comunicação humana realizada por meio deles. Nesse sentido, Marcuschi (2010) afirma que ao dominarmos um gênero, na verdade não dominamos uma forma linguística, mas uma forma de realizar, por meio da língua, objetivos específicos em dadas situações sociais, visto que os Gêneros Textuais possibilitam a socialização comunicativa do homem. Portanto, os Gêneros Textuais não são entidades naturais, mas artefatos linguísticos concretos e culturais que operam como forma de legitimação discursiva através da ação, construída pelo homem em dado contexto social e histórico, segundo o autor.

Para Marcuschi (2010, p. 37), os estudos sobre os Gêneros Textuais constituem verdadeira oportunidade de estudar a língua, em situação cotidiana, em seus usos autênticos,

posto que “nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero”, por meio de algum texto. Os Gêneros Textuais são, portanto, modelos comunicativos, afirma o autor. Compreende-se, assim, a importância dos gêneros enquanto objeto de ensino-aprendizagem escolar.

Marcuschi (2010) enfatiza a importância de se obter um maior conhecimento sobre a forma como os Gêneros Textuais orais e escritos funcionam em dada situação e em dado contexto, visto que isso contribuiria não somente para a produção, mas também para a compreensão desses, e o apresenta como proposta central para o desenvolvimento do trabalho escolar com textos.

Enquanto concepção de ensino-aprendizagem de língua, Marcuschi (2010) defende que a abordagem com os gêneros fundamente tanto o ensino da modalidade oral quanto escrita, pois os gêneros estão distribuídos pelas duas modalidades num contínuo. É preciso saber usá-los adequadamente dentro das situações e dos contextos e isso implica em saber produzi-lo, segundo o autor, considerando a natureza da informação ou do conteúdo veiculado; o nível de linguagem; o tipo de situação em que o gênero está situado; as relações entre os participantes da comunicação; e a natureza dos objetivos das atividades a serem desenvolvidas. Isso posto, Marcuschi (2010) orienta que, no ensino, pode-se levar o aluno a produzir ou a analisar os mais variados eventos linguísticos orais e escritos e a identificar as características pertencentes ao gênero estudado. Conforme o autor, “é um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual.” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Marcuschi (2010, p. 38) argumenta ainda que o trabalho com os gêneros é frutífero em relação ao ensino de línguas, “já que se ensina a produzir textos e não enunciados soltos.” Ao desenvolver o ensino-aprendizagem nessa perspectiva, tem-se a oportunidade de se trabalhar os mais variados gêneros que circulam nos mais diversificados campos culturais, sem ser obrigado a estudar somente os gêneros que circulam tão somente no campo escolar.

Em 2001, Jean-Louis Chiss (2001) já destacava a existência de pesquisadores que defendiam a ideia de um currículo fundamentado na abordagem dos gêneros para o ensino da oralidade. De acordo com esses estudiosos, os gêneros possibilitam não somente desenvolver as dimensões comunicativas, mas também transmitir os conhecimentos conforme as perspectivas de Bakhtin e Vygotsky. “É ‘o oral para aprender’ e aprender as outras disciplinas.”⁸² (CHISS, 2001, p. 15 – tradução nossa). No Brasil, a abordagem dos Gêneros

⁸² No original: “C’est ‘l’oral pour apprendre’ et apprendre les autres disciplines.”

Textuais constitui ideia fundamental dos currículos da educação básica desde os PCN's, estando também presente, na atualidade, no aporte teórico apresentado pela BNCC.

Partindo do pressuposto que os gêneros tipificam muito mais que forma textual, pois constituem parte do modo como as pessoas formalizam as atividades sociais, Bazerman (2005) propõem uma abordagem analítica dos Gêneros Textuais que contribuem para organizar o ensino-aprendizagem de língua pautada nessa perspectiva teórica. O autor propõe que se observem os gêneros a partir de conceitos os quais sugerem “*como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos.*” (BAZERMAN, 2005, p. 19). São eles: conjunto de gêneros, sistemas de gêneros e atividades humanas. O autor parte da compreensão que

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. [...] Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Em outras palavras, os gêneros identificam socialmente pessoas dentro de um contexto tal como o profissional, por exemplo. Conforme Bazerman (2005, p. 32), o indivíduo, em dado papel social, tende a produzir um conjunto de gêneros, isto é, uma “coleção de tipos textuais”. Quando se tem ciência dos gêneros que uma pessoa utiliza em determinado papel, torna-se possível identificar a extensão e a variedade do trabalho textual que esse indivíduo realiza, bem como suas necessidades para realizar tal trabalho com êxito. Em contexto educacional escolar, observar os Gêneros Textuais a partir da noção de conjunto de gêneros permite compreender, por exemplo, quais gêneros o aluno utiliza ao assumir tal papel; possibilita definir não somente as competências e as habilidades textuais sobre o gênero, mas também os desafios e as oportunidades de aprendizagem que são oferecidas por meio dessa abordagem; e, ainda, traçar as formas textuais as quais o aluno vai precisar aprender para estudar, para manter comunicação com os colegas e com o professor e para dialogar e ser avaliado. (BAZERMAN, 2005).

Além de o indivíduo enquadrar-se em um conjunto de gêneros, Bazerman (2005, p. 32) compreende também que ele está envolvido em um sistema de gêneros, isto é, em “diversos conjuntos de gêneros”, os quais são utilizados por outros indivíduos ocupantes do mesmo papel; bem como está envolvido em relações padronizadas, por sua vez estabelecidas ao se produzir, circular e usar os gêneros.

Para o autor, um sistema de gêneros compreende as sequências reguladoras com as quais um gênero segue outro, dentro de um fluxo de comunicação característico de um grupo de indivíduos. Assim sendo, os sistemas de gêneros possibilitam “compreender as interações práticas, funcionais e sequenciais de documentos” (BAZERMAN, 2005, p. 43), ao ilustrar como os indivíduos, ao produzirem textos, situam-se, intertextualmente, dentro de um sistema e como o gênero direciona sua produção textual. Em ambiente escolar, por exemplo, professor e aluno desenvolvem conjuntos de gêneros que formam um sistema de gêneros característicos desse contexto, esses precisam ser aprendidos pelo aluno, visto que esse sistema de gêneros constitui-se parte do sistema de atividades promovidas em ambientes escolares. Sobre o sistema de atividade, Bazerman (2005, p. 43 – grifo do original) afirma que ele possibilita *“compreender o trabalho total realizado pelo sistema e como cada texto [...] contribui para o trabalho como um todo.”*

A definição dos sistemas de gêneros nos quais os indivíduos envolvem-se possibilita organizar um enquadre orientador do trabalho com essa abordagem. Bazerman (2005) afirma que há contextos que os gêneros orais dominam, mas há outros que são dominados pelos gêneros escritos. Os sistemas de gêneros escritos tornam-se importantes à medida que o aluno cresce na escala da educação e alcança o universo profissional. Nesse sentido, conforme o autor, “levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo.” (BAZERMAN, 2005, p. 34).

Segundo Bazerman (2005), desenvolver estudos sobre os gêneros no contexto escolar é algo necessário não somente ao professor, mas também ao aluno, pois os ajuda a compreender tanto os gêneros quanto as atividades de campos nas quais não são familiarizados, mas que são importantes para o ambiente de ensino. Para o autor, mesmo os sistemas de gêneros e de atividades com as quais se está familiarizado, podem ser estudados mais detalhadamente, a fim de que se possa agir mais eficazmente ao se adquirir uma noção mais coerente dos eventos comunicativos envolvidos em dado contexto.

No que compete à noção dos Gêneros Textuais enquanto objeto de ensino-aprendizagem, somam-se aos postulados de Marcuschi (2010) e Bazerman (2005), os estudos desenvolvidos por Machado e Cristovão (2009), os quais se fundamentam em Bakhtin (1992) e Bronckart (2003; 2004)⁸³. As autoras reforçam o pressuposto que, por serem artefatos simbólicos disponíveis aos sujeitos de dada sociedade, os indivíduos constroem, ainda que de

⁸³ As obras de Bakhtin (1992) e Bronckart (2003; 2004) não fazem parte do embasamento teórico desta Tese, por isso não são mencionadas nas Referências.

modo inconsciente, um conhecimento das regras e das características dos diferentes gêneros aos quais são expostos continuamente ao longo da vida.

Como os gêneros sofrem modificações, devido à relativa estabilidade dos enunciados enfatizada por Bakhtin, para que o indivíduo possa agir linguisticamente com eficácia por meio deles, Machado e Cristovão (2009) compreendem a necessidade de o sujeito apropriar-se dos gêneros de textos através de estudos mais sistemáticos. Se o indivíduo se apropria dos Gêneros Textuais mais informais durante as atividades cotidianas, os mais formais, sejam eles orais ou escritos, precisam de uma abordagem mais sistemática promovida pela escola, essa “teria a função de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade.” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 129).

Assim sendo, pautadas nos princípios de Schneuwly (1994), Machado e Cristovão (2009, p. 128) reafirmam a proposição de uma transposição didática⁸⁴ da teoria dos Gêneros Textuais para o ensino-aprendizagem de línguas e produção de material didático. As autoras compreendem que os gêneros “só podem ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para o seu agir com a linguagem.” Portanto, se o aluno não sentir necessidade de aprender determinado gênero para seu agir com a linguagem, certamente haverá dificuldade para se apropriar desse gênero.

Por compreenderem não ser essa uma tarefa fácil devido à diversidade ilimitada dos gêneros de texto e às problemáticas de ordem metodológicas, os estudiosos que defendem uma perspectiva didatizada dos estudos dos gêneros textuais propõem uma abordagem centrada em sequência didática. É válido ressaltar que o conceito de sequência didática foi primeiramente defendido por estudiosos francófonos, em 1996, os quais definiram o conceito em sequências abertas aos diversos objetos de conhecimento, não necessariamente voltado para os estudos dos Gêneros Textuais. Assim sendo,

a sequência didática (SD/SDs, [...]) é definida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de **descompartilhamentalização** dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam

⁸⁴ Conforme Machado e Cristovão (2009, p. 130), “o termo transposição didática não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto de transformações necessárias que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos.” Conforme as autoras, o conhecimento passa por três níveis no processo de transposição didática: “o ‘conhecimento científico’ propriamente dito, que sofre um primeiro processo de transformação para construir o ‘conhecimento a ser ensinado’, que finalmente, ainda se transforma em ‘conhecimento efetivamente ensinado’ e que, inevitavelmente ainda se constituirá em ‘conhecimento efetivamente aprendido’”. Machado e Cristovão (2009) acreditam que, dentro desses níveis básicos, ainda possam existir outros subníveis entremeados.

englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais, organizadas no quadro de sequências didáticas. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 132-133 – grifo nosso).

Segundo Machado e Cristovão (2009, p. 133), a sequência didática também é vista como “um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final.” Conforme as estudiosas, o uso desse procedimento didático se justifica pelo fato de que: a) possibilita uma abordagem global e integrada; b) permite obrigatoriamente contemplar não somente os conteúdos de ensino, mas também os objetivos de aprendizagem determinados pelas instruções oficiais; c) contempla o trabalho a partir de atividades e suportes de exercícios diversificados; d) integra atividades envolvendo leitura, escrita e conhecimento linguístico de acordo com o fixado por programas de ensino-aprendizagem; e) facilita a elaboração de programas de ensino em continuidade; f) motiva alunos ao explicitar a ele tanto os objetivos específicos das diferentes atividades quanto o objetivo geral que as norteiam.

A partir da década de 90 os pesquisadores passaram a centrar as sequências didáticas ao ensino dos gêneros. Inicialmente, visaram o ensino dos gêneros escritos, posteriormente, o dos gêneros orais formais. As sequências produzidas teriam tais características:

- o objeto de trabalho seria a atividade de linguagem relacionada a um gênero utilizado em uma determinada situação de comunicação;
- o trabalho se faria no interior de um projeto de classe que circunscrevesse os elementos que caracterizam a situação de comunicação em foco;
- o ponto de partida da sequência seria constituído, na medida do possível, da observação das capacidades e das dificuldades dos alunos;
- os diferentes componentes que entrariam na atividade de linguagem relacionada ao gênero em estudo seriam trabalhadas isoladamente, por meio de atividades diversas, desenvolvendo-se uma metalinguagem sobre esses componentes e abordando-se o gênero em seus diferentes aspectos (estrutura, unidades linguísticas particulares, elementos do conteúdo etc.);
- as diferentes capacidades trabalhadas nas atividades seriam reinvestidas em uma atividade mais complexa, isto é, na produção de um texto final pertencentes ao gênero, efetuando-se novas observações, análises e avaliação dos progressos conseguidos e das dificuldades ainda não superadas. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 134).

A sequência didática apresenta-se, portanto, como uma forma de se trabalhar a linguagem por meio dos Gêneros Textuais, desenvolvendo, ao mesmo tempo, os seguintes objetivos de aprendizagens: escrita, leitura e oralidade. É nesse sentido que a abordagem com os gêneros de textos surge como base para a produção de materiais didáticos contendo atividades constitutivas em sequência didática.

Ainda sobre a questão da didatização da teoria dos Gêneros Textuais, fundamentando-se no Grupo de Genebra, Machado e Cristovão (2009) argumentam que o ensino desses deve ser realizado considerando um modelo didático do gênero que norteie as práticas escolares de produção textual, a fim de que os objetivos de ensino-aprendizagem sejam atingidos. Trata-se de um modelo descritivo e operacional, elaborado para capturar o fenômeno complexo envolvendo a aprendizagem de dado gênero de texto. O modelo permitiria visualizar as dimensões constitutivas do gênero, além de selecionar as que podem ser ensinadas e as que necessariamente precisam ser aprendidas em determinado nível de ensino.

Segundo Machado e Cristovão (2009), para a construção de um modelo didático do gênero que contribuísse para a definição do tipo de intervenção didática a ser desenvolvida e a construção do modelo contendo a definição dos objetivos de ensino do gênero segundo o nível dos alunos e a organização das categorias a serem contempladas em dada sequência didática, faz-se necessário o conhecimento dos estudos sobre os Gêneros Textuais; das capacidades e dificuldades dos alunos ao trabalharem usando textos pertencentes a dado gênero; das experiências envolvendo o ensino-aprendizagem do gênero selecionado; e das determinações presentes nas instruções oficiais sobre o trabalho do professor. Dessa forma, as

seqüências didáticas serão guiadas por um número limitado e preciso de objetivos e serão constituídas por um conjunto de atividades organizadas em um projeto global de apropriação de algumas das dimensões constitutivas de um gênero, de acordo com o nível dos aprendentes. Finalmente, as próprias atividades efetivamente desenvolvidas poderão exigir um retorno ao modelo didático para modificá-lo no que for necessário, considerando-se, assim, que esse modelo jamais é definitivo, mas sim, que se encontra em um processo contínuo de transformação. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 138).

Com base na fundamentação teórica exposta, percebo que, ao se didatizar a teoria dos Gêneros Textuais, transpondo os conteúdos para o campo do ensino e os ensinando em sequência didática, subsidia-se uma abordagem de ensino de língua e de produção de material didático em que o texto autêntico da comunicação humana, realizado por meio de um gênero, é o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem dos fenômenos linguísticos tanto na modalidade oral quanto na escrita. Assim, a abordagem dos Gêneros Textuais possibilita ensinar a língua real, isto é, da forma como ela é realizada pelos falantes quando esses produzem gêneros orais e/ou escritos, com aspectos formais ou informais, constituindo-se, portanto, como uma abordagem eficaz e favorável para o ensino-aprendizagem de línguas em geral, em especial de línguas em situação de *stress*, tal como o *Parkatêjê*.

Associado à perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, de base construtivista e consciência fonológica, e à Abordagem Comunicativa, o modelo de ensino pautado nos Gêneros Textuais pode contribuir para se ensinar a Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização de crianças. O construtivismo toma o texto real como objeto para levar a criança a amadurecer suas hipóteses mentais sobre o sistema da escrita alfabética e a consciência fonológica o utiliza para trabalhar palavras, por meio das quais o aprendiz será levado a relacionar fonema-grafema.

E, ainda, a Abordagem Comunicativa toma o texto real e autêntico como ponto de partida para a interação, ela desenvolve práticas pedagógicas de linguagem tomando a língua a partir de dado contexto situacional em que essa é usada pelo indivíduo para comunicar verbalmente, ensinando-a por meio de atos de fala. Sendo assim, para interagir, saudando, despedindo-se, argumentando, narrando um episódio, expressando (des)contentamento, instruindo, por exemplo, o falante recorre aos gêneros de textos orais e escritos para efetivar a comunicação desses atos de fala. No contexto de ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*, a língua a ser ensinada para o público-alvo não é falada pelo indivíduo, portanto, precisa não somente ser ensinada, mas também ser aprendida em situação comunicativa característica de seu contexto cultural. Trabalhar na perspectiva dos Gêneros Textuais e da Abordagem Comunicativa permite ensinar tanto a língua quanto os aspectos da situação comunicativa, enfatizando os elementos culturais circunscritos nessa situação.

É nesse sentido que subjaz a ideia, em ambas as abordagens, de o ensino partir das necessidades e das dificuldades de aprendizagem do aluno, ressaltando a importância desse ensinamento estar pautado nos elementos culturais da língua-alvo: o *Parkatêjê*. Em outras palavras, as abordagens mencionadas consideram como ponto de partida o que o aprendiz precisa saber linguístico e culturalmente para se comunicar na língua-alvo. Sobre o aspecto cultura em relação aos *Parkatêjê*, é válido ressaltar que essa comunidade indígena conta com esse elemento em seu favor ao optar por desenvolver o processo de ensino-aprendizagem a partir das perspectivas dos Gêneros Textuais e da Abordagem Comunicativa. Conforme mencionado, na compreensão da Profa. Dra. Marília Ferreira, ainda que sua convivência ocorra em dois ambientes culturais – o *parkatêjê* e o *kupê* -, os *Parkatêjê* preservam o conhecimento cultural de seu grupo indígena. Logo, discursivamente, na cultura *Parkatêjê* eles sabem o que dizer em cada contexto, eles precisam, portanto, aprender a língua indígena para efetivamente usá-la e, assim, linguisticamente realizar o ato de fala em *Parkatêjê*.

Em contexto *Parkatêjê*, por ter se constituído até pouco tempo em uma sociedade exclusivamente ágrafa, cujos ensinamentos tradicionais ainda são realizados pelo viés da

oralidade, os gêneros orais – cantos, narrativas, instrução de modo de vida, modo de fazer um artefato cultural, diálogos cotidianos da vida social, etc. - predominam sobre os escritos. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros orais constituem predominantemente aos ditos gêneros primários, eles são caracterizados pela flexibilidade, espontaneidade e simplicidade dos textos que atuam na vida cotidiana do falante. Dada a tendência para a informalidade, esses gêneros são aprendidos cotidianamente, sem intervenção escolar (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009). A escola faz-se necessária para sistematizar o ensino dos gêneros orais e escritos formais. Entretanto, no contexto da Comunidade Indígena *Parkatêjê*, devido o *Parkatêjê* ser a LH das crianças em idade de alfabetização, tanto os gêneros orais quanto os escritos, sejam eles formais ou informais, precisam ser ensinados sistematicamente dentro da escola. No aporte teórico que proponho a esse povo indígena, os Gêneros Textuais orais e escritos devem ser ensinados por meio das práticas pedagógicas da Abordagem Comunicativa e da Psicogênese da Língua Escrita.

Embora predominem os gêneros orais, os *Parkatêjê* contam com um alfabeto que pode efetivar comunicação via modalidade escrita. Os gêneros escritos nessa língua indígena atualmente ainda são limitados, mas já são reais, isto é, existem textos escritos em *Parkatêjê* que se enquadram em gêneros, cito, por exemplo, a logomarca, o verbete de dicionário, o glossário de plantas medicinais, a narrativa mítica da criação e o canto de caçador. Como a escrita na Língua *Parkatêjê* ainda tem pouca ou nenhuma funcionalidade e o aprendizado da modalidade oral apresenta-se como urgente e necessária para o revigoramento linguístico da mesma, na concepção teórica que proponho enfatizo os gêneros da oralidade. Esses devem ser praticados em atividades de EO e CO, a fim de desenvolver a competência comunicativa em Língua *Parkatêjê* oral.

Nesse sentido, sugiro que a matriz de referência curricular de alfabetização em Língua *Parkatêjê*, bem como o LDI a ser produzidos pelos professores *Parkatêjê*, traga para dentro da sala de aula e para a EEI promovida na Escola *Pẽptykre Parkatêjê* os gêneros orais praticados pelo povo *Parkatêjê*, sejam eles pertencentes ao campo ou esfera da vida social mais cotidiana, com função mais comunicativa, ou ao campo da literatura indígena *Parkatêjê*, com função mais poética. Tanto a noção comunicativa quanto a poética são coerentes ao trabalho com os Gêneros Textuais nos pressupostos teóricos que embasam a Abordagem Comunicativa. Aqueles são praticados nas situações de comunicação diárias, estes compõem a enquadre cultural dessa abordagem de ensino-aprendizagem de língua.

E, ainda, sugiro que o currículo e o LDI adequem os gêneros específicos da infância e da tradição oral, a saber: os jogos linguísticos, cantigas de ninar, cantorias, parlendas, brincos,

fórmulas de pular corda, fórmulas de escolha, fórmulas da bola na parede, adivinhas, enigmas, etc., visto que, a meu ver, esses gêneros podem contribuir para o aprendizado da consciência fonológica e do léxico da língua-alvo, bem como podem levar o aprendiz a dominar e a praticar a intertextualidade, característica de um indivíduo letrado. Concordo com Belintane (2013, p. 15), quando ele afirma que

nem só de diálogo e prosa cotidiana vive a criança pequena, pois desde o berço, sua linguagem em constituição é atravessada por uma verdadeira polifonia textual, entretecida a partir das relações com os pais, com outras crianças e outros adultos.

De fato, a criança precisa ter contato com gêneros mais cotidianos e comunicativos, que promovam letramento mais pragmático, mas também precisam desfrutar de gêneros mais literários, que promovam o letramento pelo prazer estético da linguagem. Entretanto, sobre a assertiva, embora haja sugestão para que se trabalhem os gêneros da infância e da tradição oral presentes nas mais diversas sociedades no currículo *Parkatêjê*, vale ressaltar que em relação à criança *Parkatêjê*, público-alvo desta proposição, a princípio, os resultados com certeza não serão exatamente os mesmos esperados pela atuação desses gêneros na alfabetização de crianças não indígenas, por exemplo, quando se verifica que esses textos introduzem a criança ao mundo da escrita (BELINTANE, 2013). As crianças *Parkatêjê* não têm guardado em sua memória a lembrança desse repertório textual na língua indígena da comunidade a qual pertence, visto que seus pais também são falantes de herança⁸⁵ do *Parkatêjê*, de modo que elas possam buscar na memória a lembrança desses textos para utilizar como subsídio de aprendizagem. Essas crianças não foram embaladas em “um berço urdido em versos e acolchoados de cantigas e histórias de toda sorte” (BELINTANE, 2013, p. 14), ricas em poesia, expressas na Língua *Parkatêjê*, entretanto, elas precisam desfrutar do convívio com os gêneros da infância e da tradição oral e dos possíveis resultados de aprendizagem que o ensino pautado em gêneros orais mais lúdicos e poéticos possam lhes proporcionar. É nesse sentido, que proponho ensinar a oralidade da Língua *Parkatêjê* por meio dos Gêneros Textuais e da Abordagem Comunicativa em nível de alfabetização.

Muito embora, eu proponha o trabalho com os Gêneros Textuais da oralidade mais informais, cotidianos, poéticos e lúdicos, eu não negligencio o ensino dos gêneros de textos escritos na fase da alfabetização. Ademais, também não negligencio o ensino dos gêneros orais formais no currículo *Parkatêjê*, esse deve ser ensinado na EEI promovida por esse grupo indígena à medida que os alunos forem avançando nos anos escolares.

⁸⁵ Cf. Silva (2019).

Os pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, pautados no construtivismo, o qual eu proponho para este aporte teórico-metodológico, possibilitam sim privilegiar no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização das crianças da etnia *Parkatêjê* os gêneros de textos apontados por estudiosos, como Belintane (2013), como pertencentes ao mercado para alfabetizar⁸⁶. São gêneros de linguagem concreta ou autêntica; mais cotidianos, a exemplo das logomarcas, cuja escrita é onipresente; pertencentes ao universo do letramento escrito; os quais possibilitam o contato da criança com o mundo da escrita, visando o letramento imediato do cidadão (BELINTANE, 2013). Esses gêneros de textos são usados para incentivar as dinâmicas da leitura e da escrita de textos simples, de modo que a criança enfrente o aprendizado dessas técnicas com maior naturalidade possível, sentindo-se livre para criar, testar e reelaborar as hipóteses da escrita e do funcionamento da língua. Entretanto, conforme referendado, em *Parkatêjê* os textos escritos ainda são limitados, não havendo diversidade de gêneros escritos, nos quais se encaixem os gêneros do mercado da alfabetização. Assim sendo, para o ensino da leitura e da escrita na Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização, proponho partir dos Gêneros Textuais mais poéticos, bem como os mais comunicativos, os mesmos a serem utilizados para a abordagem com o gênero oral.

Ensinar a Língua *Parkatêjê* na perspectiva dos Gêneros Textuais e da Psicogênese da Língua Escrita, tomando a sequência didática como norteadora das atividades envolvendo textos, possibilita ao professor *Parkatêjê* aproveitar o conhecimento que o aluno indígena traz à escola. Os gêneros textuais escritos existentes nessa língua podem ser acessados facilmente pelas crianças da etnia, visto que alguns deles - a logomarca, o verbete de dicionário, a narrativa mítica da criação e o canto de caçador - estão à disposição nos livros em exposição no Instituto Indígena *Krôhokrenhũm*, ou nas paredes dos prédios onde funcionam as instituições sociais dos *Parkatêjê* - Associação, Instituto, Escola e Posto de enfermagem -, localizados na Aldeia *Parkatêjê*, onde as crianças habitam, conforme mencionei quando escrevi o item 4.1 da Tese.

Promover o ensino de línguas por meio das abordagens mencionadas possibilita ao professor indígena realizar exercícios envolvendo oralidade, leitura, escrita e conhecimento linguístico a partir dos mais variados suportes contendo textos orais e escritos: livros, panfletos, logomarcas, CD's, DVD's, por exemplo. Vale ressaltar que a presença de textos em *Parkatêjê* dentro do ambiente escolar possivelmente motivará o aprendiz a dedicar-se ainda

⁸⁶ Objetivando uma alfabetização e um letramento pautado na oralidade, Belintane (2013) propõe o caminho inverso ao uso desses textos. Ao afastar-se dos gêneros mais imediatos cuja linguagem é “mais concreta” e “autêntica”, o autor privilegia o que ele chama de textos com linguagem “mais distante”, “abstrata” e “inventada”, pertencentes aos gêneros literários da função poética.

mais a aprender a língua. Além disso, possibilita promover atividades de metalinguagem das partes que compõem dado gênero, caso o professor julgue necessário tratá-la. Além disso, possibilita produzir textos orais e escritos em Língua *Parkatêjê*, revigorando a linguagem verbal do grupo.

A perspectiva de ensino-aprendizagem pautada nos Gêneros Textuais é, portanto, coerente aos paradigmas conceituais – Abordagem Comunicativa e Psicogênese da Língua Escrita (construtivismo/consciência fonológica) - que subsidiam a proposta de concepção de LDI, de práticas de sala de aula e de currículo de alfabetização em Língua *Parkatêjê* que, de modo propositivo, apresento aos *Parkatêjê*. Assim sendo, do meu ponto de vista, mesclar os paradigmas conceituais da Abordagem Comunicativa, da Psicogênese da Língua Escrita e dos Gêneros Textuais me permite construir um aporte teórico com um campo didático coerente matriz de referência curricular de alfabetização em Língua *Parkatêjê* é, portanto, híbrido e subjaz das teorias e abordagens expostas nesta seção (4) da Tese.

Isto posto, considero que os professores *Parkatêjê*, responsáveis pela EEI praticada na Escola *Pẽtykre Parkatêjê*, subsidiados por especialistas em linguagem, ensino-aprendizagem de língua e em educação, baseando-se neste aporte teórico apresentado, podem desenvolver modelos de intervenção didáticas para nortear suas práticas escolares no que compete ao ensino do componente curricular Língua *Parkatêjê*; bem como podem usufruir dessa proposta teórica-metodológica para embasar currículo escolar e LDIs que os auxiliem no processo de ensino-aprendizagem de sua língua indígena em nível de alfabetização.

Definidos os paradigmas conceituais que fundamentam a proposição de concepção de LDI, de práticas de sala de aula e de currículo para ensino do *Parkatêjê*, sigo tratando especificamente sobre currículo escolar, pois compreendo que fomentar ensino-aprendizagem de língua, produzindo LDI nesse propósito, implica em também construir uma matriz de referência curricular a qual norteará o que será ensinado em contexto escolar por meio do suporte didático.

4.4 Currículo Escolar

Neste item 4.4 discuto sobre currículo escolar. Inicialmente, apresento algumas considerações sobre as configurações assumidas pelo currículo escolar dentro das atuais políticas educacionais estabelecidas no Brasil para, em seguida, conceituá-lo e apresentá-lo como um instrumento organizador dos conteúdos a serem ministrados na escola. Posteriormente, exponho considerações sobre a necessidade de se pensar currículos escolares

para as escolas indígenas, de modo a atender os conteúdos linguísticos e culturais indígenas em contexto da EEI. No subitem 4.4.1 apresento a matriz de referência curricular proposta para nortear a alfabetização e o ensino da Língua *Parkatêjê*. A discussão é fundamentada na literatura do campo da Educação a partir dos estudos de Barcelos (2016), Macedo (2008), Moraes (2010), Moreira (2001), Moreira e Candau (2007), Moretto (2007; 1999), Perrenoud (2008; 2000a; 2020b; 1999a; 1999b) entre outros; bem como a partir da interpretação do RCNEI (1998), do PNAIC (2015) e da SEDUC/PA (2019).

O conceito de currículo e o desenho que esse documento tem assumido nos últimos anos estão associados às funções delegadas à escola e à educação promovida nessa instituição, as quais teriam sido influenciadas pelo contexto socioeconômico da sociedade capitalista. As modificações ocorridas na esfera do trabalho desde os anos 60/70 do século passado - com a mudança do sistema de produção taylorista/fordista, cujo foco centra-se na produção, para o sistema de produção toyotista, centrado na demanda - e que foram mais patentes nos anos 90, teriam demandado um novo modelo de trabalhador, o qual se apresentaria como sendo mais informado e com altos níveis de escolaridade (FERRETTI, 2002; BOSCHETTI, 2014). A formação desse indivíduo que viria atuar no mercado capitalista atual teria desencadeado, na última década do século XX, “um intenso movimento de reformas educacionais que viriam a atingir todos os níveis da educação nacional.” (FERRETTI, 2002, p. 300). O conhecimento científico tornava-se vital para o processo de acúmulo de capital, passando a alimentar o mercado competidor e a ser visto como chave para o sucesso pessoal e empresarial, segundo o autor.

Conforme Boschetti (2014), o sistema educacional teve de dar suporte à nova configuração do universo laboral que se formava no âmago do sistema capitalista. A educação escolar seria uma alternativa para a constituição de um modelo de sociedade mais rica, desenvolvida, igualitária e democrática, sendo louvada por sua contribuição, segundo Ferretti (2002). Em busca desse propósito, as recentes políticas educacionais traçadas em contexto brasileiro têm afirmado elevar o nível de qualidade da educação pública, fazendo com que essa cumpra o papel que lhe foi atribuído: o de promover o desenvolvimento da nação. O autor argumenta que, dessa forma, acabou-se por “estabelecer uma relação estreita e mais ou menos direta entre educação e trabalho, com base no pressuposto [...] das novas demandas deste último à sociedade” (FERRETTI, 2002, p. 301).

Nesse contexto, a escola assumiu função social relevante diante da formação do indivíduo como cidadão, tendo que lidar com todas as inquietações e desafios trazidos pela modernidade, dentre os quais o de aprender a conviver com o outro de modo justo e

responsável, conforme defende Barcellos (2016). Além desse desafio, coube a escola a formação do ser crítico e criativo, conhecedor das ciências e saberes que regem não somente a sociedade na qual está inserido, mas também os demais grupos circunvizinhos. Conforme o discurso trazido pela BNCC (BRASIL, 2017), é compromisso da educação a formação e o desenvolvimento humano global, considerando os aspectos intelectual, físico, afetivo, social, moral e simbólico do ser.

O suporte demandado da escola viria da pedagogia das competências, um modelo que despontou como elemento central das reformas curriculares educacionais brasileiras. Surgida na França, a pedagogia da competência tem como um de seus principais defensores o nome do sociólogo francês Philippe Perrenoud. Perrenoud (2000a, s/p) compreende competência como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” Em outras palavras, consiste em “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos mas sem se limitar a eles.”(PERRENOUD, 2008, s/p).

Em contextos educacionais, Perrenoud (1999a; 2000a) compreende que trabalhar o currículo a partir da perspectiva da competência significa contemplar uma problemática antiga: a transferência de conhecimento. A escola ensinaria as noções fundamentais de forma descontextualizada, não fornecendo os conhecimentos básicos para o aluno operar em dada situação concreta. Assim, o autor propõe que se relacionem os saberes e sua operacionalização em situações complexas, a fim de que os conhecimentos acumulados na escola sejam significativos para a vida do aluno. Perrenoud (1999a, s/p) advoga que “uma parte dos saberes disciplinares ensinados na escola fora de qualquer contexto de ação será, sem dúvida, no final das contas, mobilizada por competências”, servindo de base para aprofundamentos em dada formação profissional. Nesse sentido, o autor refuta as críticas daqueles que opõem competências e saberes, afirmando que “**não há competência sem saberes**” (PERRENOUD, 1999a, s/p – grifo do original).

Segundo Baltar (2005, p. 223), “Perrenoud [...] propõe que os alunos deverão ser capazes de mobilizar suas aquisições escolares dentro e fora da escola, em situações diversas, complexas, imprevisíveis.” Nesse sentido, faz-se necessário propiciar momentos, em sala de aula e fora dela, para que o aluno possa desenvolver competência durante sua formação educacional escolar, sendo esse um trabalho a ser realizado pelo professor. Perrenoud (1999a, s/p) defende que a escola ofereça ao aluno “ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo.” Diante dessa compreensão, Boschetti (2014, p. 26) argumenta que a teoria de

Perrenoud propõe “uma espécie de visão utilitarista da educação, em contraposição à visão tradicional da educação e da escola que a transmite.”

Dentro dos postulados da pedagogia da competência, o professor e a escola, por meio de seu currículo, devem atentar para aqueles que não aprendem sozinhos, visto que, segundo Perrenoud (1999a, s/p), as mudanças na escola devem acontecer em função dos alunos que passam por ela e “saem desprovidos das numerosas competências indispensáveis para viver no final do século XX”. Nesse sentido, a postura adotada pelo professor, diante do modelo curricular pautado na pedagogia da competência, torna-se importante para o bom funcionamento das práticas educacionais, de modo que esse profissional não venha a ser um dos entraves para essa realização. Conforme Perrenoud (1999a, s/p), em muitas situações, “a abordagem por competências choca-se com a relação do saber de uma parcela dos professores”. Ele acrescenta ainda que também é “necessário considerar uma evolução sensível das pedagogias e dos modos de avaliação.”

Baltar (2005) afirma que

Perrenoud defende uma prática de ensino adequada à competência que se constrói semelhantemente à prática da língua estrangeira, que lança mão das mais variadas situações de interação em detrimento de um ensino voltado para as regras gramaticais e ou listas de vocabulários. Ele diz: “[...] situações reais de conversação e estágios em países onde se fala a língua estudada são mais proveitosos do que oito anos de aulas de memorização de estruturas”. (BALTA, 2005, p. 223).

Em outras palavras, Perrenoud (1999a, s/p) argumenta que a competência se manifesta em situação de aprendizagem concreta e significativa para o aluno; manifesta-se, portanto, na ação, não de forma automática, mas por meio de “uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam.”

A concepção de competência assumida no atual plano curricular, segundo Roldão (2009, p. 591), “constitui-se como um sistema de conhecimentos complexo que agrega e articula conhecimento, dispositivos de operacionalização, e capacidade discriminadora e mobilizadora de situação”, não se reduzindo, portanto, “a uma aplicação funcionalista de saberes previamente adquiridos” (ROLDÃO, 2009, p. 591). Nesse sentido, o domínio de dada competência requer utilizar o saber, isto é, saber usar os conhecimentos adquiridos no decorrer dos estudos não somente de modo pertinente, mas também no momento necessário, o que implica um caráter reflexivo para a competência na perspectiva de Perrenoud (2000b).

Na concepção de Moretto (2007), a competência consiste em fazer bem o que se

propõe a fazer. Assim, não é algo que se alcança, mas que se desenvolve. No contexto educacional, a competência refere-se, portanto, à capacidade do aprendiz acionar ou usar recursos para resolver com êxito as situações demandadas pelas atividades pedagógicas.

Em resumo do exposto, apresento o conceito de competência de acordo com Boschetti (2014, p. 26), para quem “competência pode ser entendida como o conjunto formado pela associação de habilidade, atitude e conhecimento.” O conceito apresentado por Boschetti (2014) baseia-se em Hilsdorf (2012) e apresenta a competência como sendo formada por três saberes: um saber fazer, que consiste na experiência funcional, isto é, na habilidade, compreendida como a capacidade de operacionalização, mas não somente ela; um saber agir, correspondente à atitude, isto é, capacidade de se obter resultados, compreendida no sentido da adequação da operacionalização, de modo que seja significativa a fim de agregar valor diante das situações novas, não sendo simplesmente uma ação; e um saber conceitual, o qual envolve a qualificação, isto é, o conhecimento, compreendido como “um conjunto de informações armazenadas por intermédio da experiência ou da aprendizagem pelas vias formais.” (BOSCHETTI, 2014, p. 19).

Sobre a definição do que seja habilidade, vale ainda expor a compreensão de outros dois autores. Moretto (1999) a define como a ação física ou mental indicadora da capacidade adquirida, isto é, o saber fazer. Perrenoud, por sua vez, compreende a habilidade como

uma ‘inteligência capitalizada’, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornam esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserem’ a decisão (PERRENOUD, 1999b, p. 30).

Os conceitos de competência e habilidades estão entrelaçados, ancorando o atual currículo escolar brasileiro. Eles implementam uma nova cultura de aprendizagem, em que se modificam as formas de se produzir e se apropriar dos saberes, haja vista que se referem simultaneamente ao cotidiano social e educacional (SEDUC, 2019). Assim, para o desenvolvimento da competência, faz-se também necessário desenvolver habilidades.

Embora seja o modelo orientador dos currículos escolares de contextos como o do Brasil, por exemplo, conforme Brodchetti (2014), a pedagogia da competência não alcança unanimidade em meio aos educadores. Assim, há argumentos contrários em torno dessa adoção. Ferretti (2002, p. 300), por exemplo, afirma que o modelo da competência é questionável porque não garante “à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma

sociedade afluyente.” O autor destaca que os principais argumentos contrários à adoção de um currículo de base no modelo da competência se referem

à necessidade, posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de as sociedades em geral, mas em particular as “emergentes”, buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas. (FERRETTI, 20002, p. 301).

A assertiva de Ferretti (2002) corrobora o exposto em Ramos (2001). Ramos (2001, p. 221) afirma que “a ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego.” Assim, a escola estaria mudando o foco conceitual da formação pela qualificação para o da formação pela competência, agindo, portanto, a serviço da formação do indivíduo para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Ramos (2001) indagou se essa pedagogia estaria de fato conduzindo à autonomização dos indivíduos a ela submetidos ou à adaptação desses às mudanças ocorridas na esfera do trabalho e da vida social. Examinando as implicações contidas no currículo pautado na pedagogia da competência, Ramos (2001, p. 260) criticou o modelo afirmando que seu desenvolvimento promoveria “a compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem.” Dessa forma, a autora argumentou que

No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares e um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221).

Assim sendo, conforme Ramos (2001), a pedagógica da competência estaria servindo mais aos interesses da produção que a autonomização dos indivíduos.

Cascardo (2019) posicionou-se em resposta aos especialistas da educação que receiam que o processo de ensino-aprendizagem por meio de competências e habilidades possa interferir no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares. O autor afirmou que tal pensamento não se justifica no campo educacional, visto que, ao se trabalhar com as noções de competência e habilidade no currículo escolar, objetiva-se que o aluno tenha competência

para aprender. Dessa forma, faz-se necessário criar situações para que o discente desenvolva as habilidades e isso é feito por meio dos conteúdos de dado componente curricular.

Sobre essa questão, Perrenoud (1999a, s/p) declara que a oposição entre saberes disciplinares e competência é injustificada, visto que para se desenvolver a maioria das competências mobilizam-se certos saberes, “ou seja, desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário.” Perrenoud (1999a, s/p) argumenta que tal crítica fundamenta-se na interpretação tida por alguns estudiosos sobre a noção de que a “competência remete a práticas do cotidiano, que mobilizam apenas saberes de senso comum, saberes de experiência. Disso concluem que desenvolver competências desde a escola prejudicaria a aquisição dos saberes disciplinares que ela tem a vocação de transmitir.”

As discussões em torno do modelo que fundamenta o currículo escolar demonstram o quanto esse documento é importante para o desenvolvimento das ações escolares. A própria diversidade em torno do sentido do que seja currículo corrobora para essa interpretação. Diferentes significados têm sido registrados à palavra, conforme Moreira (2001). Dentre esses, têm se destacado aqueles que associam currículo a *conteúdos*, e os que abordam o tema como *experiências de aprendizagem*. Há, ainda, as “concepções que apontam para a ideia de currículo como *plano*, como *objetivos educacionais*, como *texto* e, mais recentemente, como quase sinônimo de *avaliação*.” (MOREIRA, 2001, p. 3-4 – grifo do original). Na percepção do autor, para uma definição coerente de currículo, faz-se necessário articular os diferentes elementos destacados em cada uma dessas concepções e agrupar a eles o conhecimento como sendo sua matéria-prima para, assim, definir currículo como o “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes”. (SILVA, 1996 apud MOREIRA, 2001, p. 4).

De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 21), o “currículo associa-se [...] ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.” Por meio dele é possível perceber as experiências escolares construídas em torno do conhecimento, através das relações sociais estabelecidas na escola, as quais favorecem a construção identitária dos alunos.

Diante de sua missão complexa e desafiadora, a escola dispõe do currículo como instrumento organizador de suas ações, de modo a contribuir para o desenvolvimento humano, priorizando “as relações interpessoais, a busca da equidade social, da cidadania e do protagonismo do sujeito” (BARCELLOS, 2016, p. 118). Conforme afirma Oliveira (2012, p. 32), “o currículo não deve ser um manual rígido e inalterável o qual professores e alunos sigam religiosamente independente das peculiaridades típicas do sistema.” Nesse sentido, não

cabe mais à escola pensar o currículo como um conjunto de disciplinas separadas, que não dialogam entre si, cuja finalidade esteja pautada tão somente na transmissão dos conhecimentos científicos selecionados para atender um grupo dominante, ou como algo imutável.

Em sua formação, o currículo escolar deve resultar das diferentes culturas que se relacionam na sociedade. Moreira (2001, p. 5), baseando-se em Silva (1999), afirma que o pensamento crítico contemporâneo sobre currículo aponta-o como representação de “uma seleção da cultura, uma escolha que se faz em um amplo universo de possibilidades.” Ao se considerar a cultura como um espaço produtor de significados, concebe-se “o currículo como uma prática de significação que, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais” (MOREIRA, 2001, p. 5).

Ao relacionar o currículo à cultura, subtende-se que esse também esteja associado a valores. Clemilton Silva (2012, p. 14) argumenta que valores “podem ser reinventados, recriados e repensados”, não sendo, portanto, estáveis. Barcellos (2016) corrobora tal pensamento, afirmando que os valores não são estanques, esses se modificam consoante as transformações culturais. Assim sendo, se “todo currículo é feito na cultura, fruto da produção humana,” (SEDUC/PA, 2019, p. 14), ele deve ser pensado “como um campo cultural de conflito, resistências, reprodução, validações que concebe [...] como resultado de uma seleção cultural, com intenções subjacentes na escolha de certos conteúdos que serão ministrados pela escola.” (SEDUC/PA, 2019, p. 15).

É nesse sentido que o currículo escolar ganha importância. Ao constituir-se como o norte das ações pedagógicas envolvendo professor e aluno, desenvolvidas dentro da escola, o currículo torna essa instituição o lugar onde se promove a interação e a formação do homem como cidadão consciente, responsável e empático. Clemilton Silva (2012, p. 29) argumenta que “a escola precisa ser um exemplo de prática saudáveis, de relacionamentos solidários e respeitosos, visto que é ela que tem a função de formar o cidadão(ã)”, e ela o faz por meio de currículos críticos.

Conforme Barcellos (2016), a importância de uma educação pautada em valores éticos, deve-se ao fato de a sociedade atual caracterizar-se como plural. Assim, a escola, para a autora, torna-se o ambiente adequado não somente para construir conhecimentos, mas também um local fecundo para o fomento da reflexão sobre o contexto em que se está inserido. A escola pensada nesses moldes curriculares contemplaria, além da técnica, os princípios humanizadores capazes de promover o desenvolvimento cultural, cujo caráter seja moldado na ética e na justiça, impulsionando o respeito mútuo e a tolerância.

É dessa forma que, no contexto atual, a escola assume a responsabilidade educativa do aluno para a vida pública, o que determina atribuições a essa instituição as quais são colocadas em prática por meio do currículo escolar. A escola brasileira, em sua relação com a sociedade, no sentido de organizar e promover cultura e saberes científicos, fundamenta o debate curricular e educativo no conceito de competência e habilidade, conforme o enfoque de aprendizado instituído pelo MEC. É por meio do currículo, entendido por Roldão (2009, p. 592) como o “corpo de saberes que se consideram necessários e cuja garantia de apropriação tem estado socialmente cometida à escola”, que essa instituição busca desenvolver competências e habilidades, a fim de preparar o indivíduo para obter êxito em sua vida social e profissional.

Se para a sociedade em geral, a escola é responsável pela vida pública do aluno, capacitando-o para o diálogo pacífico, tolerante e respeitoso com o outro; para as sociedades indígenas, a escola, considerando os direitos conquistados na Constituição de 1988 e prescritos na LDBEN (1996), além desses atributos, deve promover o respeito às peculiaridades dos processos de aprendizagem e à diversidade de ideias e concepções pedagógicas, conforme se observa no RCNEI (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o professor indígena surge como uma figura importante, visto que é ele quem vai garantir as características da EEI na escola e no currículo, promovendo as especificidades de sua etnia, bem como o diálogo com o aluno, por meio do qual assegurará a diversidade de pensamento. O professor indígena tem em suas atribuições, além de ensinar os conteúdos e de preparar o discente para lidar com as situações sociais cotidianas, pensar a composição do currículo que norteará suas ações pedagógicas.

Conforme pressupõe Moreira (2001), é impossível se pensar currículo sem se considerar o professor e a sua formação, pois a concepção de currículo relaciona-se às experiências pedagógicas desse profissional da educação, o qual, juntamente com os alunos, constrói e reconstrói conhecimentos, participando ativamente no processo de planejamento e desenvolvimento dessas experiências.

No contexto da EEI, à defesa de Moreira (2001) também deve ser correlacionado o conceito de comunidade educativa, entendida como “um conjunto de atores que, junto ao professor, deve conduzir o planejamento curricular” (BRASIL, 1998, p. 65). A comunidade educativa conta, em sua composição, com os mais velhos, as lideranças políticas, os curandeiros, os pajés, os artesãos, entre outros da comunidade. Conforme o RCNEI, os professores indígenas tem apontado a comunidade educativa como referência para a

composição curricular da escola, juntos eles identificam e escolhem práticas pedagógicas que julgam serem as mais adequadas às escolas de suas comunidades (BRASIL, 1998, p. 65).

Os debates relacionados à construção de currículo para a escola indígena têm sido fundamentais, do ponto de vista dos professores indígenas. Atualmente, a escola indígena é fato e está implantada no seio de muitas comunidades indígenas, por isso,

nos últimos anos, os professores indígenas, [...] vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas. (BRASIL, 2008, p. 11).

Para que a EEI assuma papel significativo e benéfico às sociedades indígenas, o currículo escolar deve fazer da escola um lugar de formação cidadã, cuja finalidade consista em promover o crescimento intelectual e social do ser humano, comungando com os anseios dos povos indígenas, conforme apontado pelo RCNEI (BRASIL, 1998).

Segundo o RCNEI, na visão dos professores indígenas, currículo

É o que pretendemos ensinar aos nossos alunos, segundo a nossa necessidade. Delegação de professores do Alto Rio Negro, AM.
É um conjunto de ideias de ensino escolhidas com a participação de todos da comunidade, sendo aproveitadas em sala de aula. Delegação de professores do médio Solimões, AM.
É um programa de trabalho feito durante um período e que pode ser mudado conforme a aprendizagem dos alunos. Delegação de professores do Alto Solimões, AM. (BRASIL, 1998, p. 57).

Para os professores indígenas, o currículo escolar deve ser norteado pelos seguintes objetivos:

Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo as novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia de mercado. (Professor Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM).
Desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas. (Walmir, professor Kaingang, RS).
Ser um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado o lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas. (Darlene, professora Bakairi, MT).
Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente. (Fausto, professor Macuxi, RR). (BRASIL, 1998, p. 58-59).

O RCNEI não propõe objetivos fechados, isto é, “terminais”, os quais demandem um aprendizado simétrico para todos os alunos. Esses objetivos devem considerar a diversidade cultural e a diversidade individual, compreendida como o ritmo de aprendizagem escolar de cada indivíduo.

Não há dúvidas de que o desenho curricular para cada escola indígena deva ser construído por sua respectiva comunidade educativa. Conforme referendado neste estudo, parto do pressuposto que a participação do professor indígena nas ações pedagógicas da EEI envolvendo sua etnia é essencial, visto esse profissional ser conhecedor profundo das necessidades pedagógicas e curriculares que lhe cercam. O diálogo para construção curricular das escolas indígenas pode ser realizado exclusivamente pela comunidade, mas, de modo geral, esse debate é mediado por instituições externas aos grupos indígenas com as quais esses mantêm contato, a saber: Secretarias de Educação e instituições de Ensino superior, por meio de seus técnicos educacionais, professores e pesquisadores de línguas indígenas vinculados aos Programas de Pós-Graduação.

No que tange aos pesquisadores, por meio dos estudos desenvolvidos junto aos povos indígenas, esses buscam compreender os anseios do grupo referentes à EEI, o que os coloca em posição de colaboradores na elaboração do currículo escolar. Em meio aos *Parkatêjê* busquei a compreensão de um caminho teórico-metodológico a ser seguido que beneficiasse a EEI promovida por esse povo. Assim, objetivando auxiliar os *Parkatêjê* para que desenvolvam o ensino de sua língua tradicional da forma almejada, associado ao aporte teórico-metodológico produzido para subsidiar a discussão sobre a elaboração de um LDI e de prática de sala de aula no nível de alfabetização de crianças daquela comunidade em Língua *Parkatêjê*, propus uma matriz de referência curricular para a Língua *Parkatêjê* também destinada aos anos que correspondem ao Ciclo da Alfabetização, a qual exponho doravante.

4.4.1 Uma proposta curricular para ensino da Língua *Parkatêjê*

A fim de cumprir com os objetivos traçados para realização desta pesquisa de Doutorado, utilizei duas perguntas norteadoras para minhas reflexões: *como* e *o que* ensinar às crianças em nível de alfabetização em Língua *Parkatêjê*? Após a interpretação das entrevistas com os colaboradores *Parkatêjê*, em fevereiro de 2020; a realização da análise dos documentos educacionais; e a leitura da literatura da Educação e da LA que me subsidiaram a compreender o *como* ensinar, isto é, a compor o aporte teórico-metodológico para a concepção do LDI e de práticas de sala de aula para o ensino da Língua *Parkatêjê*; busquei

responder *o que* ensinar nesse nível. Nesse propósito, surgiu o desenho de uma base curricular a qual subsidiaria o trabalho de produção do LDI.

Considerando a assertiva de Moraes (2010, p. 4), para quem “currículo é o documento de identidade de cada escola, revelador da complexidade de seu percurso, de suas opções teóricas, de seus objetivos, de suas metas, princípios e metodologias trabalhadas”, o currículo proposto aos *Parkatêjê* buscou representar os anseios desse povo indígena para com o ensino formal praticado na Escola *Pêptykre Parkatêjê*. Almeja-se que a Língua *Parkatêjê* seja ensinada por meio de metodologia de ensino pertinente, de modo que a Escola cumpra a função a qual se acredita que ela possa ter: a de favorecer o fortalecimento da Língua *Parkatêjê*. Assim, enfatizo que essa matriz curricular foi também pensada a partir da visão do professor indígena *Parkatêjê*, de como ele gostaria que funcionasse o ensino do *Parkatêjê* na escola de sua comunidade.

Para composição desta proposta de matriz de referência curricular, respaldei-me na análise documental realizada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998). Bem como busquei subsídio em análises realizadas no Documento Curricular do Estado do Pará (SEDUC-PA, 2019), nas Diretrizes Pedagógicas: Perfil de Entrada e Saída na Educação Básica Paraense (SEDUC-PA, 2020c), e no Caderno de Formação do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015); nesses concentrei-me, sobretudo, na parte da proposição correspondente ao ensino de base construtivista, em nível de alfabetização. Ressalto, entretanto, que embora eu tenha elaborado uma proposição curricular embasada nos documentos citados, bem como fundamentado na teoria das competências, não tomei como norte as competências gerais propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), as quais subsidiam a discussão do Documento Curricular do Estado do Pará (SEDUC-PA, 2019). A opção em assumir um currículo pautado em competências e habilidades, portanto, deve-se mais às necessidades de se desenvolver competência comunicativa em Língua *Parkatêjê*, a qual proponho ser alcançada por meio da Abordagem Comunicativa, que à convicção de que a escola possa contribuir para a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

O desenho da grade de organização curricular, além da estrutura dos documentos mencionados, também foi inspirado na estrutura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) [20--

⁸⁷, uma dentre as várias matrizes curriculares consultadas e analisadas durante a etapa da pesquisa documental. Assim, a proposta apresentada aos *Parkatêjê* informa sobre as práticas de linguagens, os objetivos de aprendizagens (competências), as habilidades, a complexidade da habilidade, o objeto de conhecimento e os anos do Ensino Fundamental correspondentes ao Ciclo da Alfabetização (1º ano/9, 2º ano/9 e 3º ano/9), conforme observável na proposta que se encontra no Quadro 15.

Após a exposição do Quadro 15, comento sobre as noções gerais que inspiraram a elaboração desta proposta curricular para a Língua *Parkatêjê*.

⁸⁷ PROGRAMA de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES. Competências Descritores 1º ANO, 2º ANO e 3º ANO do Ensino Fundamental, [20--]. Disponível em: www.paebesalfa2onda.caedufjf.net. Acesso em 05 ago. 2020.

Quadro 15 - Proposta de matriz de referência curricular para a Língua *Parkatêjê*

PROPOSTA DE MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA A LÍNGUA <i>PARKATÊJÊ</i> - 1º, 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA <u>ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO PÊPTYKRE PARKATÊJÊ</u> ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGUAGEM COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA <i>PARKATÊJÊ</i>							
PRÁTICAS DE LINGUAGENS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (COMPETÊNCIAS)	HABILIDADES	COMPLEXIDADE DA HABILIDADE	OBJETO DE CONHECIMENTO Conteúdo Linguístico – CL Conteúdo Gramatical – CG Conteúdo Cultural – CC	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Oralidade	Aspectos não linguísticos no ato de fala	Expressar-se com entonação	Compreender e reproduzir as entonações em frases interrogativas e em ordenanças	CC: ritmo de fala	X	X	X
			Respeitar o ritmo prosódico da língua oral		X	X	X
			Modelar o tom de voz nas interações		X	X	X
		Compreender informações transmitidas pelo corpo e olhar	Compreender a linguagem gestual e corporal	CC: a definir	X	X	X
	Interação comunicativa na sala de aula (atos de fala) por meio de diálogos naturais, encenações e dramatizações.	Cumprimentar e despedir-se de alguém	Saudar pessoas	CL: vocabulário de saudação: Apê mpei ou Itakâm pei ‘bom dia’ Ajakry mpei ‘boa tarde’ Aikâpat pei ‘boa noite’ Piá ou Paia ‘oi’	X	X	
			Despedir-se de pessoas	CL: vocabulário de despedida (apenã ‘até amanhã’, por exemplo)	X	X	

		Pedir algo a alguém	Solicitar algo a alguém utilizando a forma de tratamento adequada	CL: vocabulário dos objetos escolares CG: expressões contendo os verbos kuhõ ‘dar’ e kupý ‘pegar’: Imã kãmaihoxà ‘me dá caneta’ Imã aihopĩrxà – ‘me dá livro’ Imã kaprêk ‘me dá lápis de cor’		X	
				CL: vocabulário de necessidades alimentares (pão, água, fruta, etc.) CG: expressões contendo os verbos kuhõ ‘dar’ e kupý ‘pegar’: Imã kô ‘me dá água’ Imã pypxô ‘me dá banana’ Imã kupu ‘me dá kupu’	X	X	
		Pedir informação	Solicitar uma informação a alguém utilizando a forma de tratamento adequada	CL: - vocabulário de lugar (pur ‘roça’, mēkāmtoaiho ‘escola’, taihokatē ‘sala de aula’, katire ‘igarapé’, etc.)		X	X
			Fornecer uma informação a alguém utilizando a forma de tratamento adequada	- vocabulário de tempo (itakām ‘hoje’, nōkām ‘ontem’ e aikati ‘amanhã’) CG: - frase interrogativa e declarativa - palavra interrogativa jūm ‘quem’, jōrĩ ‘(de) onde’ e mā ke pia ‘quando’ - expressões como: Jūm mā pia? “quem é esse?” Jōpĩn pe pia mō? “de onde ela veio?” Mā ke pia aikati ka ka amnē mō? ‘que dia tu vens para cá?’		X	X

		Perguntar sobre o estado atual	Perguntar como alguém se sente utilizando a forma de tratamento adequada	CL: vocabulário sobre o estado físico e psicológico CG: - pronome - expressões informando sobre o estado físico e psicológico: Imã kanē 'estou doente' Imã kupati 'estou com medo' Imã kor 'estou com sede' Imã prām 'estou com fome' Ikaprī 'estou/sou triste' Jakry 'estou alegre' Itūmre 'estou/sou velho' Itykxàti 'estou cansada' Ipak 'estou suja' Ipakture 'sou teimosa'			X
		Apresentar e responder perguntas relacionadas a si e aos outros	Perguntar o nome de alguém utilizando a forma de tratamento adequada	CL: nomes de pessoas CG: -alfabeto Parkatêjê - pronome	X		
			Dizer seu nome e o de pessoas ao seu redor	- frase interrogativa e declarativa	X		
			Soletrar o nome indígena	- expressões como: Mā na ajixi? 'qual teu nome?' Poiarêtêti wa 'eu sou Poiarêtêti'			
			Formular perguntas para alguém referente à idade, ao endereço, à etnia e à ocupação, utilizando a forma de tratamento adequada	CL: informação pessoal e ocupação CG: - número de 1 a 10	X	X	X
			Formular perguntas sobre alguém referente à idade, ao endereço, à etnia e à ocupação, utilizando a forma de tratamento adequada	- pronome - palavra interrogativa iōrī 'onde' - frase interrogativa e declarativa	X	X	X

			Responder perguntas sobre a idade, endereço, etnia e ocupação, utilizando a forma de tratamento adequada	- expressões como: Mpo na ajapên xà? ‘no que trabalha?’ Mpo nã kapia pê? ‘o que você faz?’ Mêhakrekatê wa ‘eu sou professor’ Parkatêjê wa ‘eu sou da turma de baixo’	X	X	X
			Apresentar a família a alguém	CL: vocabulário das relações familiares: inxûm ‘pai vivo’, ãnxê ‘mãe viva’, kêtî ‘vovô’, katyi ‘vovó’, anâti ‘irmã mais velha da mãe’, anâre ‘irmã mais nova da mãe’, ãnxûti ‘irmão mais velho do pai’, ãnxûre ‘irmão mais novo do pai’, etc. CG: expressões como: Inxûm way ‘meu pai é pajê’ Ikra ‘meu filho’			X
		Expressar satisfação, (des)contentamento, gosto, opinião e desejo sobre algo	Dizer o que gosta e o que não gosta	CL:	X	X	
			Informar satisfação sobre algo	- vocabulário de alimento	X	X	
			Expressar (in)satisfação a partir de uma história ouvida, uma música cantada, por exemplo	- vocabulário de nome de animal	X	X	X
			Dar opinião sobre um assunto (RCNEI)	- vocabulário de intensidade: nîre ‘muito’ e kwa ‘pouco’, por exemplo CG:		X	X
			Identificar a opinião do outro em relação a um assunto (RCNEI)	- frase negativa e declarativa - verbo kîn ‘gostar’ - advérbios hÿ ‘sim’ e inûare ‘não’		X	X
			Expressar desejo sobre algo	- verbo estativo mpei ‘ser bonito/bom’ e kahàk ‘ser ruim/falso’			X
			Confrontar ideias, opiniões e interpretações				X

			Comentar um assunto	- expressões como: Mpei nĩre” ‘muito bom/bonito’ Ampey ‘tu és bom’ Imã kra kĩn nĩre ‘eu gosto muito de paca’ Ĩnxê mã pypxô kĩn nĩre ‘minha mãe gosta muito de banana’ Pa ta nkryk ta nẽ ‘estou zangado mesmo com isso’ Inkryk inũare ‘eu não estou zangado’ Inkryk jamrẽre ‘eu não tenho raiva’ Imã kupu kwa wa kuku ‘me dá kuputi para eu comer’ Imã prãm nĩre ‘eu estou com muita fome’ Imã prãm ‘eu tenho fome’ Imã tep prãm ‘eu quero comer peixe’ Imã tek prãm ‘eu quero jogar flecha’	X	X	X
		Expressar sentimento	Expressar alegria ou tristeza ao ouvir uma história, por exemplo	CL: vocabulário jakry ‘alegre’, amjikin nuare ‘triste’, kaprĩre ‘estar triste’ e itỹ apanẽ ‘estar bem’ CG: expressões como: Wa itỹ apanẽ ‘eu estou bem’ Wa mũ jakry ‘eu estou alegre’ Ikaprĩ ‘eu estou/sou triste’ Imã a kĩn nĩre ‘eu gosto muito de ti’ Ikrykxiti ‘eu estou com ciúmes’ Krykxiti ‘você é ciumento’ Aiku amji kĩn nĩre ‘ele ficou muito feliz’		X	X

		Propor algo a alguém	Convidar alguém para fazer algo, utilizando a forma de tratamento adequada	CL: vocabulário de brincadeira e atividades cotidianas CG: - frase interrogativa - expressões como: Ma ku kotykre kwa toikô? ‘vamos tomar um pouco de café?’ Ma ku mē to tep kaxê? ‘vamos pescar?’ Ma ku mē aipēn wyr kurē? ‘vamos jogar (a bola) um para o outro?’ Ma kumē kukrē? ‘vamos comer?’ Ma kumē kãmpa? ‘vamos escutar?’		X	
		Aceitar e/ou recusar algo	Aceitar algo	CG: - frase interrogativa e declarativa - advérbios hỹ ‘sim’ e inũare ‘não’		X	
			Recusar algo			X	
		Descrever algo ou alguém	Levantar hipóteses sobre características físicas de alguém	CL: - vocabulário sobre o corpo: ikrã ‘minha cabeça’, hapak ‘minha orelha’, ikrýt ‘meu nariz’, ito ‘meu olho’, ixwa ‘meu dente’, jarkwa ‘minha boca’, jôkre ‘meu pescoço’, ipa	X	X	
			Descrever fisicamente uma pessoa			X	
			Descrever um objeto da vida cotidiana ou do ambiente escolar			X	X

			Descrever lugares	‘meu braço’, ite ‘minha perna’, jōkra ‘minha mão’, jōhý ‘meu dedo’, ijikre ‘meu ombro’, ipar ‘meu pé’, kī ‘cabelo’, etc. - vocabulário de objetos do cotidiano: krowa ‘tora’, kruwa ‘flecha’, kàhà ‘cofo’, aprýkrā ‘peteca’, pērxàre ‘abano’, etc. - vocabulário de objetos do universo escolar: aihopirxà ‘borracha’, hujarenkatê ‘livro’, kaprêk ‘lápiz de cor’, kâmaihoxà ‘caderno/caneta/lápiz’, etc. - vocabulário de lugar: pur ‘roça’, hōpry ‘estrada’, katire ‘igarapé’, krīm ‘aldeia’, mēkāmtoaiho ‘escola’, taihokatê ‘sala de aula’, etc. - vocabulário jakry ‘alegre’, amjikin nuare ‘triste’ CG: - verbos estativos: mpei ‘ser bonito/bom’, ripti ‘ser alto’, kranê ‘ser baixo’, kati ‘ser grande’ nkrire ‘ser pequeno’, hihire ‘ser magro’, hikoto ‘ser gordo’, ntuwa ‘ser novo’ e tūm ‘ser velho’ - expressões de tamanho: kati ‘grande’ e nkrire ‘pequeno’			
		Interagir oralmente	Escutar, atentamente, formulando perguntas e respeitando os turnos de fala	CG: frase interrogativa, declarativa e negativa	X	X	X
			Interagir por meio de diálogos orais com os anciãos Parkatêjê		X	X	X
			Recitar cantigas e jogos linguísticos considerando as rimas	CL: sílaba final CC: canções Parkatêjê	X	X	X

			Repetir oralmente para memorizar vocabulário da fauna, de objeto da vida cotidiana, de lugar, etc., bem como estruturas sintáticas da língua	CL: - vocabulário da fauna: âhãre ‘galinha’, hàk ‘gavião’, kra ‘paca’, pàn ‘arara’, rop ‘onça’, etc. - vocabulário de objetos do cotidiano: krowa ‘tora’, kruwa ‘flecha’, kàhà ‘cofo’, aprýkrã ‘peteca’, pêrxàre ‘abano’, etc.	X	X	X
		Simular situações comunicativas e memorizar diálogos	Simular cenas cotidianas em dupla e/ou em grupo com a ajuda do professor e memorizar diálogos a serem apresentados durante as aulas	CC: - treino de futebol - instrução para atirar flecha - instrução para a corrida de tora - instrução para uma brincadeira - instrução para a dança Parkatêjê - pintura corporal - empréstimo de urucum e jenipapo para pintura - preparo de tinta para pintura - ida a um passeio em Marabá, Bom Jesus do Tocantins ou Belém - outros temas	X	X	X
	Produção de textos narrativos e descritivos em diferentes gêneros textuais da oralidade	Produzir textos orais	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com o auxílio do professor, entrevistas com anciãos e/ou lideranças da aldeia	CG: frases interrogativas CC: tema a definir junto ao aluno Sugestão temática: cultura, saúde, terra e história.		X	X
			Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com o auxílio do professor, narrativas curtas e breves relatos pessoais, seguidos de desenhos	CG: - advérbios temporais: nō kām ‘ontem’, ‘apê nã ‘amanhã’, ita kām ‘hoje’, aikati ‘dia’, aikapât ‘noite’, kôkrã ‘cedo’, mama ‘antes’, etc. - verbo no passado CC: - tema cultural - desenho Parkatêjê		X	X

		Brincar os jogos linguísticos (citam-se alguns a título de ilustração)	Produzir, em colaboração com os colegas e com o auxílio do professor, texto oral coletivo com pequenas frases a partir de uma imagem (animal, objeto cultural, lugar, por exemplo) para ser memorizado e recitado.	CL: - vocabulário da língua - frases declarativas - a definir	X		
			Brincar, com os colegas e com o auxílio do professor, jogos linguísticos a partir de sílabas: “Tem o som X ou Y na palavra Z?”	CG: - fonema - sílaba - palavra	X	X	
			Brincar, com os colegas e com o auxílio do professor, jogos linguísticos a partir da relação grafema/fonema: “Tem a letra X ou Y na palavra Z?”	CG: - letra/fonema - palavra	X	X	X
			Brincar, com os colegas e com o auxílio do professor, o jogo linguístico “O que você viu ontem?”	CL: - vocabulário de animal, fruta e objeto do cotidiano - característica física CG: - frase interrogativa e declarativa - expressões de tamanho: kati ‘grande’ e nkrire ‘pequeno’ - expressões como: Mīti katiti aiku wya krāmō ‘jacaré grande estava boiando no rio’ Kapranī katiti ‘jabuti grande’ Jaxy nkrire ‘veado pequeno’		X	X

			Brincar, com os colegas e com o auxílio do professor, o jogo linguístico “Palavras opostas”	CL e CG: - vocabulário que expressa noção de oposição: Kati ‘grande’ e Nkrire ‘pequeno’ Tep kati ‘peixe grande’ e Tep nkrire ‘peixe pequeno’ Kaprĩ ‘triste’ e Jakry ‘alegre’ Ikaprĩ ‘eu estou/sou triste’ e Wa mũ jakry ‘eu estou alegre’ Imã kry ‘está frio’ e Ikakroti ‘está quente’	X	X	X
			Brincar, com os colegas e com o auxílio do professor, o jogo linguístico “Memorizando palavras”.	CL: vocabulário da fauna, da parte do corpo, de objeto do cotidiano e do ambiente escolar - expressões como: Ita ke ‘isto é pedra’ Ata kukryt ‘aquilo é anta’	X	X	X
	Escuta atenta, repetição e produção oral	Compreender, distinguir e repetir os sons do alfabeto, após a pronúncia de um falante nativo	Compreender, distinguir e repetir sons vocálicos orais e nasais	CG: - a /a/, à /ɜ/, ã /ẽ/ - e /ɛ/, ê /e/, ë /ẽ/ - i /i/, ĩ /ĩ/ - o /ɔ/, ô /o/, õ /õ/ - u /u/, ũ /ũ/ - y /i/, ÿ /ə/, ÿ /ĩ/	X	X	X
			Compreender, distinguir e repetir sons consonantais	CG: - k /k/, m /m/, n /n/, p /p/, r /r/, t /t/, x /tʃ/ - h /ʔ/ /h/ - j /ɜ/ /j/ - w /w/ /ʃ/	X	X	X
			Ouvir, compreender e associar os sons do alfabeto às palavras que o contenham	CG: - alfabeto Parkatêjê - sílaba - palavra - frase - vocabulário	X	X	X

			Ouvir, compreender e repetir palavras e frases após a pronúncia de um falante nativo	CL: vocabulário	X	X	X
		Escutar história narrada por um falante nativo – professor ou ancião	Escutar narrativas e demonstrar compreensão produzindo desenho	CC: - narrativa Pyt me kaxêr - literatura Parkatêjê - arte em desenho Parkatêjê	X		
			Compreender e recontar histórias contadas pelo professor ou pelo ancião			X	X
		Escutar canção Parkatêjê	Escutar e cantar as canções	CC: - cânticos Parkatêjê - arte em desenho Parkatêjê	X	X	X
			Escutar e cantar as canções acompanhadas de textos escritos		X	X	X
			Ilustrar as canções demonstrando entendimento textual		X		
		Produzir banco de palavra oral	Formar banco de palavra a ser usado em atividade oral: vocabulário que expressa noção de oposição; vocabulário de característica física; palavras de uma história a ser ilustrada; etc.	CL: vocabulário	X	X	X
	Escrita	Reconhecimento do sistema alfabético	Reconhecer especificidades da linguagem escrita	CL: alfabeto	X		
			Identificar letras do alfabeto, reconhecendo o que elas representam	CL: - alfabeto - sílaba	X		
					X	X	
					X		
					X		
					X	X	X
					X		
					X		

			Relacionar grafema-fonema		X	X	
		Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	Reconhecer, em seqüências com letras números e outros símbolos, a seqüência que só tem letras	CL: - alfabeto - sinais de pontuação: ponto simples (.), ponto de exclamação (!) e ponto de interrogação (?) - desenhos - logomarcas da cultura Parkatêjê	X		
			Reconhecer em textos que circulam socialmente (placas de trânsito, logomarcas, envelopes, listas, cartazes, etc.) aquele que apresenta somente letras		X	X	
	Domínio da convenção gráfica	Reconhecer que os textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	Reconhecer a direção da escrita na leitura e na escrita de textos	CL: - alfabeto em diferentes fontes - regras ortográficas - vocabulário CC: texto literário em formato de poema haikai	X	X	X
			Registrar textos pequenos dentro da margem do papel como, por exemplo, os cantos de caçador, usando letras em diferentes formatos		X	X	X
		Reconhecer e compreender a função da segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos	Contar o número de palavras em uma frase, tendo em vista os espaços em branco entre elas.	CL: vocabulário CG: ortografia	X		
			Contar o número de palavras em um texto pequeno, com até 20 palavras, tendo em vista os espaços em branco entre elas			X	X
	Aquisição da consciência fonológica	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala	Reconhecer sílabas V, VC, CV, CVC, CCV, CCVC e CCVCC nas posições possíveis	CL: - alfabeto - sílaba inicial, média e final - vocabulário CG: ortografia	X	X	X
			Reconhecer palavras que terminam com a mesma sílaba (rima). Exemplo: kupa ‘cipó’ e pa ‘braço’; mîre ‘jacaré’ e nîre ‘fogo’		X	X	
		Reconhecer fonema e sua relação gráfica	Reconhecer palavras iniciadas pelo mesmo fonema. Exemplo: kra ‘paca’; krê ‘orifício’; krô ‘catitu’; krir ‘grilo’; kru ‘brincar’	CL: - alfabeto - vocabulário CG: ortografia	X	X	X

		Identificar o número de letras e/ou sílabas de uma palavra	Contar número de letras de uma palavra	CL: - vocabulário - alfabeto CG: ortografia	X		
			Contar número de sílabas de palavras		X	X	X
			Comparar palavras quanto ao tamanho		X	X	X
	Reconhecimento e escrita de letras, palavras e frases	Reconhecer e escrever letras do alfabeto	Distinguir, relacionar e escrever letras em formato bastão e cursiva (maiúscula e minúscula) em suporte de pauta simples ou dupla, reconhecendo diferentes formas de grafar a mesma letra	CL: alfabeto em diferentes fontes	X	X	
		Reconhecer e escrever palavras	Anotar a partir de soletração ou ditado de palavras sistematizadas pela turma no banco de palavras	CL: - alfabeto - sílaba inicial, média e final - vocabulário: nome próprio indígena, vestimenta, corpo humano, instrumentos musicais, objetos escolares, objetos tecnológicos, utensílios domésticos, flora, fauna, fenômenos naturais, elementos da natureza, partes da casa, ambientes escolares, brinquedos, esportes, transporte, etc. CG: ortografia CC: - elementos do cotidiano indígena - elementos da cultura - elementos da fauna e da flora amazônica	X	X	X
			Listar palavras segundo a ordem alfabética (banco de palavras)		X	X	X
			Escrever os nomes dos colegas		X	X	
			Produzir lista de palavras a partir de uma imagem		X	X	X
			Reconhecer e escrever palavras utilizando diferentes materiais como lã, tecido, fósforo, papel colorido, recorte de revista, etc.		X	X	X
			Reconhecer e escrever palavras contendo as sílabas V, VC, CV, CVC, CCV, CCVC e CCVCC nas posições possíveis		X	X	X
			Completar ou criar cantigas com palavras que nomeiam animais	CL: vocabulário de nomes de animais CC: canções Parkatêjê	X	X	
			Reconhecer o desenho e escrever o nome	CL: vocabulário de nomes de animais	X		

		Reconhecer e escrever frases	Escrever o nome completo usando letra bastão em suporte de pauta simples ou dupla e, posteriormente, usando a letra cursiva	CL: nome próprio de pessoa	X	X	X
			(Re)copiar palavras, informações pessoais e mensagens breves	CL: - alfabeto - sílaba inicial, média e final - vocabulário	X	X	X
			Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética	CG: ortografia - frases declarativas e interrogativas - Mesmas expressões trabalhadas na oralidade CC: tema cultural a definir	X	X	X
	Planejamento e (re)produção de textos escritos	Planejar e (re)produzir textos escritos em colaboração com os colegas e com o auxílio do professor	Copiar e/ou produzir cantigas, jogos linguísticos, contos, poema e outros gêneros textuais	CL: - alfabeto - vocabulário - sílaba final (rima)	X	X	X
			Selecionar e formar, com a ajuda do professor, o banco de palavras a serem usadas em outras atividades de produção escrita. Ex.: Nomes de alunos iniciados com vogal; nomes de alunos com quantidade X de letras; nomes de alunos com mesma característica da nomeação cultural <i>Parkatêjê</i> ; palavras com dada letra; palavras de uma história a ser ilustrada; etc.	CC: - literatura Parkatêjê - tema cultural CG: - ortografia - frases declarativas	X	X	X
			Planejar e produzir uma pequena história a partir de imagens, apresentando um evento em sequência cronológica, um espaço físico e uma descrição física dos personagens	CL: vocabulário CC: - tema cultural - literatura Parkatêjê CG: - ortografia - frases declarativas	X	X	X

			Planejar e produzir história cujo episódio narrativo expresse medo, susto, surpresa, alegria, etc.	- advérbios temporais: (os mesmos mencionados na prática da oralidade) - verbo no passado	X	X	X
			Planejar e produzir relatos de experiência		X	X	X
			Produzir fotolegenda em álbum de fotos e/ou recortes	CL: vocabulário CC: tema cultural CG: frase declarativa		X	X
			Produzir lista de regras, regulamentos e instruções que organizem jogos e a vida na comunidade escolar	CL: vocabulário CC: - tema cultural - brincadeiras Parkatêjê CG: - frase declarativa		X	X
			Planejar e produzir poemas em formato haikai, respeitando a versificação, a sonoridade e as rimas	CL: versificação e rima CC: - tema cultural - literatura Parkatêjê	X	X	X
			Escrever pequenos textos e /ou diálogos a partir das competências e habilidades desenvolvidas na prática de linguagem oral	Conteúdo relacionado com a habilidade oral	X	X	X
Leitura	Leitura de letras, palavras, frases e pequenos textos	Ler as letras do alfabeto	Ler todas as letras do alfabeto, na forma maiúscula e minúscula	CL: alfabeto	X		
		Segmentar, oralmente, o nome indígena de um colega ou o nome de um animal em sílaba	Ler, pronunciando de forma audível, articulada e correta, palavras com sílabas V, VC, CV, CVC, CCV e CCVC nas posições possíveis	CL: - alfabeto - sílaba inicial, média e final - nome indígena dos alunos - vocabulário CG: ortografia	X	X	X
		Ler, ouvir e repetir frases, no padrão sintático da oração Sujeito-Objeto-Verbo, após a pronúncia de um falante nativo, acompanhando o texto escrito	Ouvir e ler, pronunciando de forma audível, articulada e correta, frases	CL: nomes de pessoas - alfabeto	X	X	X
			Ouvir e ler frases com o auxílio do professor, reconhecendo palavras no texto escrito	- sílaba inicial, média e final - vocabulário CG:	X	X	

		Ler, ouvir e repetir textos após a pronúncia de um falante nativo, acompanhando o texto escrito	Ler seu nome e de outras pessoas ao seu redor	- ortografia - padrão sintático SOB CC: - tema cultural - literatura Parkatêjê	X	X	X
			Ler, ouvir e compreender, em colaboração dos colegas e com o auxílio do professor, instruções e regras de jogos	CL: vocabulário CC: - tema cultural - brincadeiras Parkatêjê CG: frase declarativa	X	X	X
			Ler, ouvir e compreender textos narrativos e organizar sequências do enredo em linguagem não verbal	CL: vocabulário CC: - literatura Parkatêjê - arte em desenho Parkatêjê	X	X	X
			Ler, escutar e sugerir, individualmente ou com o auxílio dos colegas, o final de uma história.	CL: vocabulário CC: - literatura Parkatêjê	X	X	X
			Ler, escutar e compreender pequenos textos e /ou diálogos a partir das competências e habilidades desenvolvidas na prática de linguagem oral	Conteúdo relacionado com a habilidade oral	X	X	X
	Localização de informações explícitas em textos	Ler frases e pequenos textos localizando informações explícitas contidas neles	Localizar uma informação explícita em frase e em texto curto	CL: - alfabeto - vocabulário CC: literatura Parkatêjê CG: - ortografia - frase interrogativa e declarativa	X		
			Localizar uma informação explícita em frase e em texto curto, médio e longo		X	X	X
			Ler e reconhecer nomes próprios e compreender seu significado	CL: nomes de pessoas e lugares	X		
			Ler e reconhecer palavras e expressões da vida cotidiana	CL: vocabulário de nomes de objetos, frutas, animais, lugares e parte do corpo	X		

			Ler e reconhecer elementos de uma narrativa: personagens e suas ações	CL: vocabulário CC: - tema cultural - literatura Parkatêjê CG: verbo de ação	X		
			Ler e identificar elementos de uma narrativa: espaço e tempo	CL: vocabulário CC: - tema cultural - literatura Parkatêjê CG: - ortografia - frases declarativas - advérbios temporais: (os mesmos mencionados na prática da oralidade) - advérbios locativos: (os mesmos mencionados na prática da oralidade) - verbo no passado		X	X
			Ler e pesquisar verbetes de dicionário, em grupo ou individualmente, com o auxílio do professor	CL: - leitura - pesquisa em grupo ou individual		X	X
	Interpretação de informações implícitas em textos vz	Inferir informações implícitas em textos	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	CL: leitura CC: - literatura Parkatêjê - arte indígena Parkatêjê		X	X
			Inferir uma informação em textos não verbais		X	X	X
			Reconhecer informação estabelecida na relação entre texto e imagem			X	X
			Inferir uma informação em textos curtos e/ou de média extensão		X	X	X
		Reconhecer assunto em textos	Reconhecer assunto de texto	CL: leitura CC: literatura Parkatêjê	X	X	X
	Gêneros textuais	Conhecer gêneros textuais presentes no contexto Parkatêjê	Ler gêneros textuais: cantoria, mito, conto, verbete de dicionário, etc.	CC: - cantoria infantil - cantoria Parkatêjê	X	X	X

			Reconhecer a finalidade e função social de um gênero textual	- literatura Parkatêjê	X	X	X
			Apropriar-se das convenções e estruturas linguísticas de gêneros presentes no contexto Parkatêjê		X	X	X
			Atribuir significado a textos de gêneros presentes no contexto Parkatêjê		X	X	X
	Coerência e coesão textual	Estabelecer relação lógico-discursiva presente no texto	Reconhecer e estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por expressões de tempo e lugar	CL: vocabulário CC: - tema cultural - literatura Parkatêjê CG: - advérbios temporais: (os mesmos mencionados na prática da oralidade) - advérbios locativos: (os mesmos mencionados na prática da oralidade) - verbo no passado			X
			Reconhecer efeito de sentido decorrente do uso de letras maiúsculas	CL: leitura CC: literatura Parkatêjê CG: sinais de pontuação			X
			Reconhecer efeito de sentido decorrente de pontuação				X
			Reconhecer efeitos de sentido decorrentes de outras notações gráficas (negrito, itálico, fonte, tamanho de letra, etc.)				X

		Interpretar sentidos	Agrupar palavras a partir da noção de similaridade e de oposição	CL: - leitura - vocabulário que expressa noção de similaridade e de oposição (os mesmos mencionados na prática da oralidade) CC: literatura Parkatêjê	X	X	X
		Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto	Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam os interlocutores	CL: leitura CC: literatura Parkatêjê CG: pronome wa 'eu' e ka 'tu'			X
			Reconhecer o discurso direto, marcado por travessão e/ou aspas	CL: leitura CC: literatura Parkatêjê CG: sinais de pontuação: travessão e aspas			X

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

As práticas de linguagens contempladas na proposta curricular são oralidade, escrita e leitura. Em Língua *Parkatêjê*, o desenvolvimento da linguagem oral torna-se primordial quando se considera que os alunos são falantes de herança. Compreendo que a Escola *Pẽptkyre Parkatêjê* deve propiciar aos alunos situações comunicativas que os possibilitem a apropriação e a ampliação dos recursos linguísticos do *Parkatêjê*, a fim de que aprendam a utilizá-los para interagir com outros membros da comunidade. Nesse sentido, entendendo a linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984), pois considero que o aluno, além de aprender a LH, precisa também aprender a planejar e adequar o discurso segundo os contextos situacionais exigidos, sejam eles formais ou informais. Dessa forma, conforme Ribeiro (2001), para a sala de aula, é fundamental o planejamento de estratégias que levem o aluno a experimentar e ampliar suas formas de expressão; bem como promover momento para o aluno se expressar em grupos (pequenos e maiores), ouvir, falar, reelaborar argumentos, construir conceitos e avaliar o que ouviu. Concordo com Ribeiro (2001, p. 53) quando afirma que “no que diz respeito à linguagem oral, portanto, o papel do professor é mais desinibir, perguntar, comentar e sugerir do que propriamente corrigir.” É nesse sentido que defendo trabalhar os objetivos de aprendizagem da oralidade – CO e EO – segundo os princípios da Abordagem Comunicativa, por compreender que esses são coerentes com o que proponho no currículo.

No que tange à linguagem escrita, essa é compreendida, dentro do currículo proposto, como a produção de textos escritos ou EE, para a Abordagem Comunicativa. Sua abordagem parte dos objetivos de aprendizagem em nível de alfabetização, fundamentados na Psicogênese da Língua Escrita. Assim, busquei sugerir objetivos de aprendizagens a serem desenvolvidos a partir de duas perspectivas: construtivista e consciência fonológica, haja vista que a proposta curricular visa uma alfabetização de base construtivista e linguística, conforme Moraes (2012) e Soares (2011; 2017; 2020). Considero, portanto, que o aluno precisa não somente se apropriar do funcionamento do sistema de representação da escrita alfabética do *Parkatêjê*, mas também dos modos como essa língua pode ser usada dentro dos possíveis contextos comunicativos escritos. Dessa forma, objetiva-se que a criança se aproprie da relação fonema-grafema, das convenções ortográficas, da formação morfológica e da estrutura sintática do *Parkatêjê* para dominar o alfabeto, a ortografia e as funções sociais da escrita em Língua *Parkatêjê* a fim de que se promova um alfabetizar letrando.

Em relação ao trabalho com a leitura ou CE, segundo a Abordagem Comunicativa, esse ocorre paralelamente ao trabalho com a escrita, conforme os princípios da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, 1995). Para que a criança aproprie-se do sistema de escrita alfabética de uma língua, deve ser introduzida a ele por meio da leitura. É em contato com a

leitura das palavras dentro dos textos reais e autênticos que o aprendiz vai se familiarizando com a escrita. Dentro desta proposta curricular, essa familiaridade é promovida por meio de textos existentes na língua-alvo de aprendizagem, o *Parkatêjê*, o que justifica a presença da abordagem com os Gêneros Textuais. Considero que os alunos precisam compreender as várias funções existentes na escrita dos textos, a saber: informar, registrar, entreter, por exemplo; as possíveis formas de composição textuais: escolha lexical e organização sintática, por exemplo; os usos implicados a cada gênero e tipo de texto; e os diferentes meios de circulação, ou seja, os vários suportes em que os textos circulam: cartazes, livros, revistas, placas, por exemplo. Considero também que os alunos precisam interpretar o texto lido, percebendo as informações contidas nas linhas e nas entrelinhas textuais; tanto aquele quanto este objetivo de trabalho textual podem ser realizados por meio dos trabalhos com Gêneros Textuais, sendo praticados para promover não somente a prática da leitura, mas também a de produção de texto. Assim, sugiro que se inicie o ensino da leitura, em nível de alfabetização, a partir de textos reais e autênticos presentes no contexto cultural da comunidade *Parkatêjê*.

O tratamento dado aos objetivos de aprendizagem apresentados na proposta curricular aos *Parkatêjê* refere-se à noção de competência, interpretada como saber em ação ou saber em uso, conforme Moretto (2007) e Perrenoud (1999a; 1999b; 2000b). Vale ressaltar, no entanto, que na proposta curricular eu não os introduzi a partir de um verbo de ação, tal como sugere Perrenoud (1999a, s/p): “saber servir-se conscientemente da ...”, mas fazendo uso de frases nominais como, por exemplo, “Interação comunicativa na sala de aula (atos de fala)”, “Reconhecimento do sistema alfabético” e “Leitura de letras, palavras, frases e pequenos textos”.

Os objetivos de aprendizagens traçados na proposição curricular estão relacionados às práticas de linguagem contempladas na proposição: oralidade, escrita e leitura na referida língua indígena em nível de alfabetização e foram elaborados a partir das concepções teóricas que subsidiaram as proposições para um LDI e para práticas de sala de aula. A sugestão é que os objetivos de aprendizagem sejam trabalhados todos os dias da semana, nas aulas de Língua *Parkatêjê* promovidas pela Escola *Pẽtykre Parkatêjê*, tal como os professores indígenas desejam que seja o tempo de aula dado ao componente curricular Língua Indígena. Assim sendo, a fim de respeitar o cotidiano da comunidade escolar, os objetivos de aprendizagens norteariam as aulas de Língua *Parkatêjê* de segunda a quinta-feira em sala de aula da escola física e na sexta-feira no acampamento. Naqueles dias, o professor pode distribuir o tempo destinado à aula de Língua *Parkatêjê* para que desenvolva as práticas de linguagem oralidade,

escrita e leitura; nesse dia, o professor pode concentrar sua prática na oralidade, aproveitando o momento de interação com os demais componentes da Comunidade *Parkatêjê*.

Sobre os objetivos de aprendizagens, faz-se necessário ainda fazer alguns esclarecimentos. Como o público-alvo desta proposição curricular é composto por crianças falantes de herança pertencentes à etnia *Parkatêjê*, as competências a serem desenvolvidas, referentes ao aspecto oralidade, visam levar o aluno a desenvolver um nível de comunicação de iniciante em Língua *Parkatêjê*. Assim como os *Parkatêjê*, acredito que a Língua *Parkatêjê* ainda pode ser fortalecida e que a escola pode contribuir para esse processo desde que disponha de metodologia de ensino-aprendizagem coerente ao contexto indígena e de LDI específicos para a etnia em termos de conteúdo curricular.

As competências de oralidade visam desenvolver tanto a compreensão quanto a expressão oral em *Parkatêjê*, ambas trabalhadas mutuamente. Nesta proposta curricular, optei por não fragmentá-las tal como o fiz em relação ao desenvolvimento da leitura (CE) e da escrita (EE). Assim sendo, em uma mesma atividade pedagógica o aluno poderá desenvolver paralelamente a compreensão e a expressão oral, a fim de construir um repertório linguístico na referida língua para, sequencialmente, utilizá-lo em atividades que promovam o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão escrita. Vale ressaltar que a decisão de não fragmentar a abordagem dada à CO e à EO não significa ter privilegiado mais os aspectos da escrita da língua, mas que respeitei os princípios de introdução da escrita segundo a perspectiva psicogenética/construtivista, teoria que fundamenta a proposta da alfabetização. Ressalto que minha proposta buscou o equilíbrio dos objetivos de aprendizagens para as práticas de linguagens de oralidade, escrita e leitura em Língua *Parkatêjê*.

Quanto às habilidades contempladas nesta proposição de matriz curricular, essas foram pensadas a partir dos objetivos de aprendizagens, tendo sido elaboradas a partir de um verbo no infinitivo: expressar-se, pedir, perguntar, interagir, escutar, reconhecer, distinguir, escrever, segmentar, ler, por exemplo. Com o propósito de relacionar dada habilidade ao ano escolar que lhe é característico, optei pela subdivisão das habilidades em outras mais específicas, as quais foram apresentadas em uma coluna chamada de complexibilidade da habilidade. Essas habilidades mais específicas são, na verdade, os atos de fala a serem trabalhados durante a alfabetização. Cada habilidade mais específica é associada a um ano escolar do Ciclo de Alfabetização; podendo ser trabalhada exclusivamente em apenas um dos ciclos ou, até mesmo, nos três ciclos, devendo sua abordagem ser mais intensificada a cada

ano escolar. A composição dessa estrutura da grade baseia-se nos Caderno de Formação do PNAIC (BRASIL, 2015) e na matriz do PAEBES [20--].

Dessa forma, a fim de desenvolver a competência de interação comunicativa oral, o aluno deve aprender, dentre outras habilidades, a saudar e a despedir-se de alguém ou pedir algo para alguém, por exemplo. São exemplos de habilidades de escrita identificar letras do alfabeto, reconhecendo o que elas representam; diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação; e contar quantidade de letras em uma palavra. E exemplificam habilidades de leitura a compreensão das letras que formam o alfabeto *Parkatêjê*; a leitura de palavras, de frases e de textos de extensão pequena e grande; e a localização de uma informação explícita em um texto. Essas habilidades devem ser trabalhadas em sequências didáticas organizadas pelo professor indígena, em coerência com o que se propõe para o LDI.

Os objetos de conhecimento consistem em conteúdos da Língua *Parkatêjê* a serem aprendidos em nível de alfabetização e de iniciante na língua. Esses foram subdivididos em Conteúdo Linguístico (CL), Conteúdo Gramatical (CG) e Conteúdo Cultural (CC). Os objetos de conhecimento que compõem a proposta curricular foram selecionados a partir das competências e das habilidades a serem desenvolvidas no aluno durante a alfabetização. A cada competência e habilidade trabalhada são fornecidas ferramentas linguísticas necessárias para o desenvolvimento do objetivo de aprendizagem abordado. A título de exemplificação, cito a seleção do CL: “vocabulário de saudação” e “vocabulário de despedida”, os quais foram pensados a partir do objetivo de aprendizagem “Interação comunicativa na sala de aula” e da habilidade “Cumprimentar e despedir-se de alguém” (“Saudar pessoas” e “Despedir-se de pessoas”), conforme se observa no Quadro 15.

Os objetos de conhecimentos selecionados para subsidiar as competências e as habilidades da prática de linguagem oral proporcionam ao aluno entrar em contato com vocabulários referentes à alimentação, ao lazer, a lugares, a relações familiares e ao corpo humano, por exemplo; e com expressões indicando estado físico e psicológico, (des)contentamento e noções de oposição, por exemplo. Esses objetos de conhecimentos do *Parkatêjê* constituem ferramentas linguísticas para que o aluno aprenda a língua-alvo em situação comunicativa. Os objetos de conhecimentos selecionados para o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas à escrita e à leitura são característicos da alfabetização: reconhecer uma letra entre várias outras, reconhecer a primeira letra do nome, relacionar fonema-grafema, contar o número de grafemas em uma palavra, comparar palavra quanto ao tamanho, ler o alfabeto, ler o próprio nome e o de colegas, por exemplo.

Os CC que compõem a proposta curricular são indispensáveis para que haja coerência com os princípios da Abordagem Comunicativa, em que o ensino-aprendizagem é realizado a partir de elementos culturais da língua-alvo. Além do mais, são necessários para um currículo que objetiva ser específico a uma comunidade indígena e ainda assim promover a interculturalidade. O RCNEI (BRASIL, 1998) afirma que os conteúdos das “áreas de estudos” ganham sentido, quando associados ao repertório cultural dos alunos. Nesse sentido, fundamentada no RCNEI, busquei enfatizar elementos da cultura *Parkatêjê*, como as canções, as narrativas, a arte, o artesanato, a comida, a pintura, a história, as brincadeiras, os jogos indígenas, a cosmovisão, entre outros, relacionando-os às atividades pedagógicas como conteúdo a ser aprendido por meio do ensino formal. Dessa forma, ao se promover a cultura *Parkatêjê* no cotidiano escolar, pretende-se que o currículo seja contextualizado à realidade do aprendiz, a fim de que a aprendizagem possa ser significativa.

A interculturalidade, conforme sugerido pelo RCNEI (BRASIL, 1998), também está presente nesta proposição na forma interdisciplinar do trabalho docente. Visando o desenvolvimento de competências relacionadas a outros componentes curriculares da área da Linguagem, a saber: Educação Física e Artes, essa proposta relaciona, às atividades linguísticas, exercícios de desenho e de movimento corporal, por exemplo, como é possível observar por meio da seleção do CC “desenho e brincadeira *Parkatêjê*” como objeto de conhecimento a ser aprendido durante as aulas de Língua *Parkatêjê*. Ao promover o diálogo com outras disciplinas, a proposta curricular objetiva despertar no professor indígena e no aluno a consciência de que os saberes se correlacionam. Em práticas interdisciplinares o aluno também é levado a reelaborar o conhecimento já adquirido sobre dado tema em estudo, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998).

Como informação complementar, ressalto que nesta proposta de matriz de referência curricular o professor indígena tem papel importante para que o ensino da língua-alvo se desenvolva da forma planejada. Esse docente será professor (no sentido daquele que ensina), pesquisador, incentivador, orientador e auxiliador do aluno. Ele tem a autonomia para organizar sua aula, buscando meios para conduzir o aluno a alcançar os objetivos de aprendizagens. Em suas práticas pedagógicas, sugiro que o professor indígena proponha aos alunos usar os conteúdos da Língua *Parkatêjê* para realizar dramatizações em pequenos grupos e/ou em grupos maiores, encenar pequenos diálogos, ler texto, escrever texto, brincar linguisticamente, cantar, instruir, etc., para que o aprendiz desenvolva competência comunicativa em Língua *Parkatêjê*. Práticas metodológicas que envolvem o aluno em

atividades mais ativas possibilitam a socialização e o desembaraço da criança, de modo que ela aprenda a se relacionar em grupo.

Ressalto ainda que a proposta curricular também objetiva despertar no aluno a autonomia e a autocorreção, características do aprendiz de metodologias comunicativas. Assim, sugiro que o professor incentive o aluno a buscar, além da sala de aula, os conhecimentos a serem expostos nas dramatizações, incentivando-os a recorrerem aos anciãos da comunidade para enriquecimento de informação da língua; bem como que o habitue a se autocorrir oralmente, quando perceber que a correção de sua fala é necessária. A autocorreção pode ser incentivada a partir de exercícios fonéticos em que o aluno faça a distinção de sons como /a/, /ɜ/ e /ã/, por exemplo, e treine outros fonemas presentes na língua-alvo, como o /ʔ/.

Considerando que o currículo, segundo Macedo (2008, p. 27), é “um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e inventadas”, esse documento tem como característica uma prática bifurca. Dado o caráter de bifurcação implicado ao currículo, não é possível prever e planejar antecipadamente todos os percursos curriculares, segundo Moraes (2010). Baseando-se no princípio do Pensamento Complexo de Morin (1996), Moraes (2010, p. 4) afirma que “a realidade está sempre em movimento e existe uma multiplicidade de caminhos ou de rotas incentivadas por diversas possibilidades evolutivas”. Assim sendo,

é prudente e necessário se ter abertura e flexibilidade nas estruturas curriculares planejadas e estar aberto às emergências, às bifurcações e às mudanças ocorrentes nos ambientes de aprendizagem, pois a não-linearidade e o indeterminismo podem exigir uma mudança de rota, fazendo com que uma ação, inicialmente não planejada e insignificante, possa transformar-se em algo importante e significativo em outro momento do processo (MORAES, 2010, p. 4).

Nesse sentido, a proposta curricular apresentada à Comunidade *Parkatêjê* para o ensino da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização não deve ser compreendida como um documento fechado e imutável. Enquanto proposição, essa pode e deve sofrer as alterações que a comunidade escolar *Parkatêjê* julgar necessárias. A proposta de matriz de referência curricular para a Língua *Parkatêjê* está condicionada à descrição que atualmente se tem dessa língua, assim sendo, esta deve ser entendida como um “começo de conversa” sobre o currículo de alfabetização a ser construído pelos gestores, professores, comunidade escolar e liderança *Parkatêjê*; deve também ser vista como uma motivação para o desenvolvimento de outras pesquisas seja no âmbito da descrição da Língua *Parkatêjê*, seja no âmbito do ensino-aprendizagem dessa língua.

Respondidas as questões norteadoras *como e o que ensinar às crianças Parkatêjê*, também em caráter propositivo, discuto sobre LD a fim de apresentar uma concepção de LDI e de práticas de sala de aula para ensino da Língua *Parkatêjê*. Ressalto que as sugestões de práticas de sala de aula estão contidas nas proposições de atividades, isto é, na forma que o professor indígena deve agir para aplicar o modelo de ensino-aprendizagem proposto.

4.5 Livro Didático

Neste item da Tese (4.5) discuto sobre o LD. Esse que constitui, na história da educação, um tema frequente nas pesquisas, pode ser abordado sob vários aspectos. Não intento esgotar o tema, tampouco apresentar todos os pontos pelos quais ele poderia ser tratado, assim, em minha abordagem sobre o assunto, tomo o seguinte percurso: primeiramente, evidencio a complexidade da temática, ilustrando o leque de denominações existentes para nomear esse “objeto”⁸⁸; em seguida, apresento uma breve discussão sobre as fronteiras dos livros que circulam no ambiente escolar, a fim de verificar a existência da categoria LD na literatura escolar e os critérios que atribuem a um livro o caráter de “didático”; e, finalmente, comento sobre o público-alvo do LD, as características físicas e composicionais desse objeto, bem como as funções exercidas por ele no ensino formal.

Dada importância do tema para este estudo de Doutorado, continuo tratando o assunto em três subitens nos quais situo o LD dentro do contexto brasileiro, destacando sua importância para a escola e para o mercado editorial e expondo as críticas de estudiosos que se posicionam contra ou a favor desse suporte de ensino; discorro sobre características e funções do LDI; e apresento como se constituiria um LDI no hibridismo teórico-metodológico defendido nesta Tese, bem como exponho um caminho iniciado para a construção de um LDI de leitura em Língua *Parkatêjê*. A abordagem geral atribuída ao LD é subsidiada por estudos de Bittencourt (1993), Choppin (1992; 2002; 2004; 2008), Lajolo (1996) e Munakata (1997; 2016); a abordagem no contexto brasileiro é subsidiada por Bittencourt (1993; 2004), Choppin (2002), Lajolo (1996), Mortatti (2006b), Rojo (2006a; 2006b), Marco Silva (2012) e Soares (2008); os aspectos do LDI são embasados em Diniz (2007), em Fernandes e Santos (2011), em Quaresma (2012), em Claudionor da Silva (2016) e no RFPI (BRASIL, 2002); e o tratamento dado ao LDI à luz das abordagens teórico-metodológicas que sustentam a proposta de práticas de sala de aula para alfabetização e ensino de Língua *Parkatêjê*, bem como a

⁸⁸ Uma das formas utilizadas por Choppin (2004; 2008) para se referir ao LD.

produção de LDI e de currículo nessa língua indígena é sustentado por Bolognini (1991); Germain (1993) e Russo (2012).

Definir LD não constitui tarefa fácil, dada às implicações que cercam o conceito: público-alvo, características físicas e composicionais, conteúdos, função, etc. Tal dificuldade pode ser evidenciada no simples detalhe de definição da data de seu surgimento. Para alguns estudiosos, o LD data da Antiguidade, quando se usava como suporte rolos de papiros. Para outros, o aparecimento desse objeto de ensino data da era Cristã, quando se apresentou no formato dos livros atuais. Há, ainda, quem afirme que o LD surgiu no Ocidente, com o nascimento e desenvolvimento das universidades, no século XIII, quando são difundidos livros para o ensino (CHOPPIN, 2009).

Esse que, dentre o “conjunto de coisas” que constitui o material escolar, é o mais essencial por exercer influência direta na aprendizagem, promovendo, por exemplo, modalidades de leitura (LAJOLO, 1996), já foi e ainda é tema de muitos estudos ao longo da história da educação escolar. Lajolo (1996) assegura que há sociedades, como, por exemplo, a brasileira, que os livros, didáticos ou não didáticos, são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, especialmente daqueles em que a escola é a responsável pela divulgação.

Os estudos de Vilaça (2009; 2012) confirmam a popularidade do tema, ao afirmar que o LD é a modalidade de material didático mais abordada na literatura da LA e da Educação. Dentro da perspectiva dessas áreas, a variedade de pesquisas relacionadas à temática conferiu ao LD, segundo o autor, o *status* de material didático por excelência. Tal relevância lhe foi conferida mesmo diante da variedade de recursos que podem ser relacionados ao conceito de material didático. A importância do LD em meio aos demais materiais didáticos levam muitos a se equivocarem na compreensão de LD como sinônimo de material didático, afirma o autor. Compreendo, portanto, que não é por acaso que a definição do que venha a ser um LD seja complexa.

Um dos estudiosos que discute sobre a temática tratada neste item da Tese, no qual fundamentalmente me respaldo para apresentar o assunto, é Alain Choppin (1992; 2004; 2008). Nas obras estudadas, o autor não oferece um conceito definido sobre o que seja LD, antes ele conduz o leitor a observar a complexidade da definição da natureza e da identidade do termo a partir de vários aspectos que vão desde a nomeação ao uso, por exemplo. Choppin (2008) enfatiza a dificuldade em definir LD, informando que existe uma série de termos atribuídos ao objeto, os quais fazem referência ao modo como ele é concebido. Em diferentes épocas, lugares e culturas, e considerando conteúdo intelectual, suporte e função, vários

vocábulos já foram ou ainda são usados para designá-lo, a saber: manual escolar, manual de ensino, livro escolar, livro de classe, compêndio, antologia, cartilha, guia escolar, abecedário, etc. Conforme o autor, “na maioria das vezes é difícil, até impossível, determinar o que as diferencia. Tudo parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo.”⁸⁹ (CHOPPIN, 2008, p. 13 – tradução nossa).

O autor aponta alguns fatores que influenciam nessa pluralidade de denominação, são eles: a organização interna da obra, a função sintética, o papel diretivo, a característica/forma material e o método de aprendizagem ao qual o livro se destina, segundo os quais, respectivamente, os LDs costumam ser chamados de antologia, compêndio, guia, cartilha (formato em livreto) e curso, por exemplo. Ao fator método de aprendizagem, ainda são atribuídos, à denominação do LD, outras características que ressaltam a positividade (fácil, rápido, completo, por exemplo) e o nivelamento do título (rudimentar e elementar, por exemplo).

As oscilações terminológicas do LD, segundo Choppin (2008) também podem ser reflexo da complexidade do estatuto que esse objeto tem na sociedade. Assim sendo, algumas expressões remetem ao contexto institucional, é o caso da terminologia livro escolar; à função didática, é o caso do termo livro de ensino, cujo sentido etimológico indica que “o livro escolar é um livro que serve ao ensino”⁹⁰ (CHOPPIN, 2008, p. 14 – tradução nossa); ao conteúdo ensinado, como a enciclopédia e a gramática; e à natureza do aprendido: matéria (conteúdo curricular) e leitura (alfabeto e abecedário).

Choppin (2008, p. 18) afirma que

o livro didático, sob suas várias denominações, tornou-se progressivamente um objeto planetário: ele se impôs no mundo, pelo viés da evangelização e da colonização, adotado pela maioria dos países de sistemas educativos e de métodos de ensino inspirados no modelo ocidental. O “livro didático” é, portanto, frequentemente designado pelos termos que são a transcrição, a tradução ou a transposição das designações mais comumente utilizadas nos países desenvolvidos. [...]

O vocabulário utilizado muitas vezes parece traduzir as influências exercidas de um país para outro, pois, de acordo com a área linguística não são as mesmas representações ou as mesmas expectativas que são privilegiadas.⁹¹ (CHOPPIN, 2008, p. 18-19 – tradução nossa).

⁸⁹ No original: “[...] dont il est le plus souvent malaisé, voire impossible, de déterminer ce qui les différencie. Tout semble être une question de contexte, d’usage, voire de style. [...]”

⁹⁰ No original: “[...] le livre scolaire est un livre qui sert à enseigner [...]”.

⁹¹ No original: “[...] le manuel, sous ses diverses dénominations, est progressivement devenu un objet planétaire: il s’est imposé dans le monde, par le biais de l’évangélisation et de la colonisation, avec l’adoption par la plupart des pays de systèmes éducatifs et de méthodes d’enseignement inspirés du modèle occidental. Le “manuel” est d’ailleurs le plus souvent désigné par des termes qui ne sont que la transcription, la traduction ou la transposition des désignations le plus communément utilisées dans les pays développés. [...] Le vocabulaire utilisé semble

Embora haja variedade terminológica, percebe-se que todos os nomes adotados têm relação com o livro em contexto de ensino formal. Isso decorre do fato desse objeto fazer parte da cultura escolar, isto é, desse objeto ser peculiar a essa instituição, tendo, portanto, um lugar importante nesse local. A associação do LD à escola é destacada por Munakata (2016, p. 122), o autor afirma que “não há como negar que haja coisas que só existem na escola” e que, portanto, fazem parte da cultura escolar, o LD é uma delas. Nas palavras do autor: “uma das coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático. Certamente ele pode estar em outros lugares, [...] mas a sua existência só se justifica na e pela escola.” (MUNAKATA, 2016, p. 122). Portanto, “como objeto, faz parte de todo o acervo de cultura material escolar e, junto com vários outros objetos materiais [...] confere identidade material à escola” (MUNAKATA, 2016, p. 133).

Na verdade, a escola constitui um lugar característico dos livros, o que justifica a existência de uma literatura escolar, dentro da qual está o LD. Para fins de delimitação das fronteiras dos vários livros que circulam em ambientes de ensino formal, Choppin (1992) distingue quatro grandes tipos de livros escolares, organizados de acordo com sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem: a) os manuais ou livros didáticos; b) os livros paradidáticos ou paraescolares; c) os livros de referência - dicionários, atlas e gramáticas; d) as edições escolares de clássicos - “o livro clássico é [...] aquele cuja destinação escolar está autorizada pela autoridade, [...] do autor [...]” (MUNAKATA, 2016, p. 124). Nessa organização, o LD aparece separado dos demais livros que compõem o universo escolar, permitindo compreender que, naquele momento, dentro da literatura escolar, os estudiosos do LD preferiam classificar categorias de livros segundo o propósito pedagógico de cada um no contexto escolar. Os livros ditos paradidáticos, por exemplo, voltavam-se para o redobrimento, complemento, aprofundamento, prolongamento da mensagem educativa da instituição escolar para além do tempo e do espaço físico da escola. Embora fossem destinados uso doméstico, o fato de se referirem a uma disciplina, a um nível ou a um programa de ensino claramente os qualificava ao universo escolar (CHOPPIN, 2008).

Em estudo de 2004, o autor enfatiza a complexidade da natureza da literatura escolar afirmando que essa é constituída a partir do cruzamento de três gêneros que participam, cada um atuando em seu meio, do processo educativo: a) a literatura religiosa, origem da literatura escolar; b) a literatura didática, técnica ou profissional que tomou conta da instituição escolar;

c) e a literatura de lazer, seja ela de caráter moral, recreação ou vulgarização, cujo dinamismo e características essenciais possibilitaram sua incorporação pelo LD. Esses gêneros não se excluem, pelo contrário, interpenetram-se, tornando difícil ou impossível distinguir as obras que foram produzidas para fins didáticos específicos, daquelas escritas para o propósito recreativo (CHOPPIN, 2004). Nessa organização, amplia-se a definição do que seja um LD, extinguido, ou ao menos enfraquecendo, a estratificação em categorias de livros dentro da literatura escolar, embora ainda se dissemine o discurso que o livro caracterizado como didático prevaleça na instituição escolar.

Em 2008, Choppin (2008) reafirma que muitos livros denominados como didáticos, na verdade, não nasceram com a função de LD, mas foram compreendidos como tal devido ao uso que deles foram feitos. Isso posto, verifica-se que, ao longo dos anos, devido à questão do uso que se faz da literatura escolar dentro do ambiente de ensino formal, ocorreu certo hibridismo na concepção do que seja um LD (CHOPPIN, 2008). Esse hibridismo, também é influenciado pela banalização e familiarização desse objeto nas sociedades desenvolvidas. (CHOPPIN, 2004; 2008).

Desse modo, Choppin (2004) afirma que muitos estudiosos do LD têm se questionado sobre o critério adequado para se definir esse objeto. Assim, não somente o uso efetivo que se faz de um livro, mas também a intenção de uso para a qual ele foi produzido têm sido critérios adotados para a definição do que seja um LD, segundo o autor. Ao se considerar a definição pelo critério uso, considera-se todo livro utilizado no ensino formal, seja escola, seja cursos ou outros estabelecimentos de ensino, como pertencente à categoria LD, alargando os limites da definição. Contrariamente, baseando-se em Hamilton (1990), Choppin (2004) informa que ao se considerar a conceituação pelo critério intenção de uso, reflete-se a preocupação pedagógica e pressupõe-se como LD somente aqueles que conscientemente foram produzidos e organizados para servir aos objetivos de ensino, delimitando a definição.

Lajolo (1996) conceituou LD. Por meio da definição feita pela autora, é possível destacar outro aspecto para a atribuição de didático à obra voltada para o ensino, o uso sistemático. Conforme a autora, “para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar” (LAJOLO, 1996, p. 4). Assim sendo, “didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Independentemente dos impasses para definição de um livro como sendo didático, algo é notável, o livro dito didático tem um lugar especial na escola, ele “é o instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal” (LAJOLO, 1996, p. 4). Por isso, embora não seja o único material didático a serviço da educação escolar, pode “ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares”, afirma Lajolo (1996, p. 4). Ao se voltar tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, o LD apresenta-se como um instrumento a serviço do professor e do aluno, indivíduos que convivem diretamente com ele no universo escolar e para quem, de acordo com Bittencourt (1993), esse é concebido.

Dado o público-alvo específico para quem o LD se destina, Bittencourt (1993) o distingue em duas obras: uma voltada para o docente, o qual apresenta a classificação “Livro do Mestre ou Professor”; outra voltada para o discente, cuja classificação é “Livro do Aluno”, ambas articuladas entre si. É válido ressaltar que, na história do LD, nem sempre houve essa separação em duas obras. Em sua origem, antes de ser pensado para o aluno, o LD foi planejado para atender ao professor. (BITTENCOURT, 1993; CHOPPIN, 2008). O livro voltado para o mestre “serviria, sobretudo, para suprir as deficiências dos docentes mal preparados, recrutados de maneira pouco rigorosa devido a ausência de cursos especializados em sua formação” (BITTENCOURT, 1993, p. 22). Posteriormente, na primeira metade do século XIX, o mesmo exemplar foi associado também ao aluno.

A distinção em duas obras, uma para cada um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – professor e aluno -, é uma produção recente, afirma Choppin (2008), data da segunda metade do século XX. Cada uma é concebida conforme a concepção que se tem de seu público-alvo. O livro do professor traz para o docente os mais variados esclarecimentos que o ajudarão a usar o LD em sua prática pedagógica, tais como observações sobre metodologia e modo de utilização, pressupostos teóricos, organização do livro em seções, pistas sobre as explorações pedagógicas, definições de vocabulários de uso não corriqueiro, explicações para os docentes responderem possíveis perguntas dos alunos, sugestões de atividades complementares, respostas das correções das questões propostas em atividades, entre outros.

Conforme Salla (2014)⁹², Bittencourt salienta que até hoje o LD contribui para a formação do professor, visto que muitos docentes utilizam esse recurso para preparar sua aula, baseando-se no que consta nele, inclusive, para elaborar as avaliações a serem aplicadas ao

⁹² A obra mencionada consiste em uma entrevista realizada por Salla (2014) com Circe Bittencourt, cujo tema é o LD.

aluno. Ao ser observado por esse ângulo, o Livro do Professor pode ser “uma mera ‘cola’ do professor” (MUNAKATA, 1997, p. 101).

Nos dias atuais, o livro do aluno é, grosso modo, compreendido como o LD propriamente dito. A obra destinada ao discente é dividida em capítulos unidades ou módulos. “Em sua forma mais comum, ele contém fragmentos de textos informativos sobre o conteúdo de uma dada disciplina, conceitos, ilustrações, diagramas, tabelas, exercícios e atividades, cuja realização deve favorecer a aprendizagem.” (QUARESMA, 2012, p. 96). Seu uso, dentro da sala de aula, promove um dos aspectos mais enraizados da cultura escolar: o ensino simultâneo, em que um professor instrui, ao mesmo tempo, dado assunto para vários alunos (MUNAKATA, 2019), ou seja, promove o ensino coletivo em uma classe. Entretanto, essa característica marcante do LD não impede que esse venha ser utilizado em momento individualizado na casa do estudante, na biblioteca escolar ou em outro ambiente onde o aluno possa adentrar com seu LD.

O LD constitui uma obra produzida com o propósito de auxiliar no ensino de dado componente curricular (CHOPPIN, 1992). Nesse sentido, a obra apresenta um conjunto de conteúdos curriculares, previamente selecionados e organizados em formato de lições que atendem uma progressão, indo do mais simples ao mais complexo. “O LD é a tentativa de condensar e simplificar num espaço mínimo e portátil o que se teria necessidade de conhecer e utilizar na atividade escolar.” (MOREIRA LEITE, 1980, p. 9).

Sobre o LD, Mukanata (2019) afirmar que, enquanto componente explícito da cultura escolar, esse objeto de ensino é portador de saberes escolares, a transcrição do que se ensina, ou do que deveria ser ensinado dentro da escola. Dessa forma, o LD constitui-se “em importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares.” (MUKANATA, 2019, p. 125). O autor resume:

o livro didático deve ser produzido em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica uma série de critérios já apontadas: conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, boxes, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem. (MUKANATA, 1997, p. 100).

Enquanto norteador do processo educacional, o LD é instrumento de divulgação e da organização do ensino escolar. Dessa forma, em sua composição, ele deve seguir as diretrizes do sistema educacional, bem como deve seguir os padrões de conhecimentos transmitidos

pela sociedade a qual a escola vinculou seu projeto educacional, e, ainda, deve questionar os saberes tidos como legítimos. Assim, o LD pode possibilitar ao aluno não somente construir ou alterar significados, cuja escola é responsável pela propagação, mas também relacioná-los com os conhecimentos de mundo trazidos por ele à escola (LAJOLO, 1996).

Na atualidade, de modo geral, em suas características físicas, o LD ainda se apresenta em suporte impresso, embora, segundo Choppin (2008), a tendência seja a de que ele não se limite mais a ter apenas esse formato, o LD tende a participar cada vez mais do mundo multimídia. Caso se considere o conceito de LD pelo uso efetivo, os livros eletrônicos, os *e-books*, constituem um exemplo desse instrumento pedagógico em formato digital. Lima, Silva e Alboíno (2019) citam também o *Quick Response Code (QR Code)* como exemplo de LD em novos suportes. Baseadas em Choppin (2008), as autoras afirmam que “o livro didático não se limita a textos impressos, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia.” (LIMA, SILVA, ALBOÍNO, 2019, p. 30). Assim sendo, com o advento da tecnologia, aquele que inicialmente apresentou-se no papiro, hoje conhece uma hibridização de suportes (CHOPPIN, 2008).

Em suas características composicionais, dependendo do público-alvo, da modalidade de ensino e do propósito para o qual é usado, muitos LDs adentram a escola acompanhados de outros materiais didáticos complementares como, por exemplo, CD, CD-ROM, mapa, jogo, cadernos de exercícios, léxicos, *softwares*, entre outros, que influenciam seja em sua função, seja em seu uso. Ao longo da história do LD, alguns desses recursos que o acompanham ficaram obsoletos e foram substituídos por outras mídias mais atualizadas, a título de exemplificação, cito a fita cassete e a fita de vídeo que, respectivamente, deram lugar ao CD e ao DVD, objetos característicos dos conjuntos didáticos que compõem os métodos de ensino de línguas estrangeiras.

No que compete às funções que o LD assumiu dentro dos espaços escolares, Choppin (2004) afirma que esse objeto pode exercer uma multiplicidade delas; o estudioso apresenta quatro como sendo suas funções essenciais. Para o autor, tais funções “podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553). São elas: a) função curricular, programática ou referencial, em que o LD é interpretado como a fiel tradução do programa, constituindo “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depósito dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (CHOPPIN, 2004, p. 553); b) função instrumental, em que, por meio do LD, se coloca em prática métodos de aprendizagem, propondo exercícios ou

atividades que objetivam, dentre outras coisas, tornar fácil a memorização dos conhecimentos e apoiar a aquisição de competências disciplinares ou transversais e o aprendizado de habilidades, por exemplo; c) função ideológica e cultural, a qual firmou o LD como um dos transmissores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dominantes; nessa função, o LD assume um papel político, visto que, implícita ou explicitamente, tende a aculturar ou a doutrinar as gerações mais jovens; e d) função documental, na qual o LD tende a fornecer um conjunto de documentos, textos ou icônicos que podem desenvolver o espírito crítico do aluno, se adotado em ambientes pedagógicos que visam promover a autonomia do discente.

Funções como essas enfatizam a complexidade que existe em torno do LD, bem como o papel importante que cumpre e o lugar de destaque que tem, em meio aos demais materiais de uso escolares, dentro dos sistemas de ensino. Em sua concepção, afirma Bittencourt (1997, p. 77), o LD foi concebido como “um poderoso instrumento para fixar e assegurar uma determinada postura educacional, veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias”, uniformizando o saber escolar. Por essa razão, o LD não pode conter erros de informações, nem subscrever determinados valores e comportamentos, tampouco informações preconceituosas que possam denegrir imagens de determinado grupo sociocultural, antes deve veicular conteúdos e informações qualificadas com os contextos social e temporal.

Choppin (2002) concorda que, em sua especificidade, o LD não constitui um livro a ser lido, mas um instrumento a ser usado em diversas funções, junto a seus destinatários escolares. Eles não são fontes isoladas de saber, embora, de modo geral, tenham destaque diante das demais fontes e dos outros materiais didáticos que circulam o ambiente educacional, mesmo coexistindo com uma diversidade de suportes didáticos, tornando-se, com eles, um elemento constitutivo do conjunto multimídia escolar.

Diante do exposto sobre o LD neste item da Tese, concordo com Pain e Ferreira (2019, p. 116) quando afirmam que mesmo diante das inovações tecnológicas, as quais, de modo geral, são benéficas ao ambiente escolar, o LD continuará a existir como ferramenta importante de transformação social. “Também permanecerá sendo um material de apoio para a prática docente e um bom recurso didático para os estudantes.”

Em sociedades como a brasileira, por exemplo, o LD exerce importância não somente na prática pedagógica do professor, mas também em mercado de consumo, a ponto de necessitar de um programa de avaliação desse recurso didático que adentra as escolas públicas do país. A notabilidade do LD para a sociedade brasileira é abordada no subitem a seguir.

4.5.1 O Livro Didático no contexto brasileiro

No Brasil, o LD é entendido, até os dias atuais, como “o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares.” (WITZEL, 2002, p. 11). O termo foi definido pela primeira vez no Artigo 2º, do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Conforme Bittencourt (1993), nesse país, os LDs nasceram junto com o currículo, quando, concomitantemente, produziam-se programas curriculares e LD a fim de que um auxiliasse o outro na elaboração dos conteúdos disciplinares a serem transmitidos no ensino formal. A elaboração de um LD fazia-se necessária para sistematizar saberes do mundo erudito dispersos, que deveriam ser referenciais para a formação dos cidadãos. Nesse sentido, não se justificava separar a construção de projetos curriculares das discussões sobre LD, afirma a autora.

Teoricamente, a noção auxiliar entre o LD e currículo permanece hoje. Segundo Bittencourt (SALLA, 2014), parte-se do princípio que os LDS são elaborados conforme os currículos estabelecidos pelas redes de ensino, pelo PNE e, atualmente, pela BNCC, os quais orientam não somente as disciplinas, mas também os conteúdos a serem ensinados na escola. Entretanto, na realidade, observa-se que, na grande maioria das vezes, é o conteúdo selecionado e apresentado em um LD que determina o currículo ensinado na escola na qual esse livro é adotado, o que parece contraditório, segundo a estudiosa.

Marco Silva (2012) destaca a consagração do uso e a primazia desse recurso didático sobre os demais, dentro do ambiente escolar. O autor afirma que o LD foi incorporado ao sistema educacional do Brasil, sendo utilizado nas salas de aulas, sem passar por questionamentos incisivos, dada a importância que esse suporte adquiriu no contexto desse país, diante das numerosas situações adversas enfrentadas pelo professor. A realidade precária vivenciada pelo professor seja no profissional seja em sua formação obriga a maioria usar o LD não somente como ferramenta didática, mas também como fonte de pesquisa, transformando esse no principal, se não no único, instrumento a auxiliar o seu trabalho na sala de aula, conforme o estudioso.

A grande parte dos educadores não tem problema em acessar um LD, visto que na maioria das escolas brasileiras, especialmente as localizadas nos centros urbanos do país, esse suporte de ensino é encontrado em abundância. Isso se deve ao processo de democratização da educação que proporcionou a instituição do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) pelo MEC, com o propósito de universalizar o LD por meio da distribuição gratuita a todos os alunos, movimentando a indústria editorial.

Diante da diversidade de títulos que foram colocados a disposição do Programa, tornou-se necessário avaliar a qualidade do LD que circulava no mercado editorial e que adentrava as escolas. Assim, esses objetos de ensino são submetidos a um julgamento prévio antes de chegarem às mãos do professor e do aluno. Trata-se de uma avaliação realizada pelo próprio PNLD, desde 1996, com o objetivo de analisar o conteúdo dos LDs a fim de evitar os erros conceituais, garantindo ao professor e ao aluno livros melhores em termos físicos, pedagógicos e teóricos. A avaliação é ofertada aos professores por meio do Guia de Livros Didáticos, essa se configura como um serviço assistencialista ao docente, visto que o MEC filtra, dentre os inúmeros títulos que surgem no mercado editorial, os LDs que, do seu ponto de vista, são mais coerentes com a realidade da Educação Básica.

O contexto adverso vivenciado pelo professor associado à importância que o LD ganhou diante do mercado editorial transformou o principal material didático usado nas escolas brasileiras em produto editorial, isto é, em uma mercadoria (BITTENCOURT, 2004). De acordo com Marco Silva (2012), os LDS impulsionados pelo PNLD, são responsáveis pela maior parte do faturamento do mercado livresco brasileiro, constituindo o PNLD em um grande negócio para as editoras. “Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma venda certa.” (M. SILVA, 2012, p. 810).

O MEC, por meio do PNLD, configura-se como um grande comprador de LD. Na realidade, é o maior comprador de livros do mundo (MUNAKATA, 1997), o que desperta ainda mais o interesse das editoras em atingir a preferência dos professores, haja vista que são eles que, dentro do filtro do Guia de Livros Didáticos, escolhem a coleção a ser adotada em sua prática pedagógica.

Choppin (2002) chama atenção para a perecibilidade do LD. O autor afirma que esse suporte didático constitui um objeto de consumo pedagógico, uma mercadoria perecível, a qual perde o valor de mercado tão logo ocorra uma mudança nos métodos ou nos programas que fixam sua prescrição, ou quando fatos atuais impõem-lhe modificação. A renovação curricular trazida pela BNCC, as mudanças nos paradigmas de ensino e a reforma ortográfica da Língua Portuguesa, por exemplo, ilustram o caráter perecível do LD.

Enquanto elemento constitutivo do conjunto de material didático a ser usado na escola, o LD configura-se como um direito constitucional do aluno brasileiro, assegurado não somente pela Constituição de 1988 (Artigo 208º, Inciso VII), mas também pela LDBEN 9394/96 (Artigo 4º, Inciso VII). Embora cumpra tal encargo e seja objeto de direito do cidadão brasileiro, em relação à compreensão dos estudiosos das áreas afins sobre o LD, “nem tudo são flores”. Há quem compreenda esse instrumento de ensino-aprendizagem como

desnecessário para o processo de ensino-aprendizagem escolar, isso decorre da natureza e função que o LD adquiriu ao longo do século XX nas escolas do Brasil. Mortatti (2006b) demonstrou-se contrária ao uso do LD em qualquer ambiente, justamente pelo fato desse livro ter se constituído didático, sendo utilizado de forma massificadora, sem considerar as especificidades de cada contexto escolar. A autora afirma que

O livro *didático* foi-se tornando depositário de certo conjunto de conteúdos escolares selecionados por outros para ser ensinado, de acordo com certos métodos, por todos os professores e aprendido por todos os alunos em todas as situações de ensino-aprendizagem e condições socioculturais. Tornou-se assim, instrumento de prescrição, imposição, rotinização e perpetuação de um conjunto “natural” e “verdadeiro” de saberes escolarizados e de normatizações, uniformização, regulação e burocratização das relações de ensino-aprendizagem, passando a funcionar como *substituto* do que cabe a professores e alunos (MORTATTI, 2006b, p. 3, grifo do original).

Mortatti (2006b) assegura que o LD impede a interação fecunda entre professor e aluno durante a relação do ensinar e aprender em sala de aula. Dessa forma, posiciona-se favorável ao rompimento da perpetuação cultural que o uso do LD traz para escola, em que esse se apresenta como um instrumento prescritivo.

Em Quaresma (2012) sintetizo outros argumentos usados contra o LD. Além das críticas em torno dos exercícios monótonos e repetitivos que enfadam os alunos e inibem sua liberdade de expressão, apresento a concepção de que o LD é visto como:

a) a grande voz na sala de aula, por isso em nenhum momento é questionado ou substituído por outro material escolar; b) aquele que acomoda o professor, pois tendo esse tudo pronto, sintetizado em um livro, não busca outras leituras para complementar o projeto educacional que ele, enquanto professor, deve assumir, mas aceita as leituras impostas pelo livro; c) aquele que tira a autonomia do professor, pois tendo o LD uma presença marcante na sala de aula, conduz o professor a adotar os conteúdos e os métodos propostos pelo próprio livro; d) o elemento que impede com que o professor se torne autor de sua aula; e) um suporte impresso destituído de textos longos e integrais, que conduzam o aluno ao prazer da leitura completa de uma obra; f) um livro contendo um saber didatizado, preparado previamente para disseminar um ensino em massa e mediar certa cultura escolar. (QUARESMA, 2012, p. 99).

Lajolo (1996, p. 4 – grifo do original) admite que em sociedades como a brasileira, dada a precária situação educacional, o LD acaba “determinando conteúdos e condicionando as estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina* e *como se ensina* o que se ensina.” A autora afirma que os LDs brasileiros chegaram de forma errada, trazidos pelos colonizadores, por isso quem olha para eles não gosta do que vê. Ela assegura “que,

quem é freguês do assunto, conhece bem.” (LAJOLO, 1987, p. 2). Nesse sentido, é possível afirmar que as críticas em torno do LD vêm de longas datas.

Referente ao posicionamento da autora em relação ao uso do LD, na concepção de Lajolo (1996), quando o professor consegue dialogar com o LD, em seu planejamento, certamente faz desse suporte um bom livro. Contrariamente, quando o docente precisa interferir sistematicamente nos conhecimentos e atividades propostas do LD, por serem esses inadequados pela irrelevância do que foi dito, pela monotonia dos exercícios ou, até mesmo, pela ausência de sentido nas atividades propostas, por exemplo, compreende-se que esse não é um bom manual de ensino. Ao lembrar a história do LD e sua relação com a escola brasileira, a autora subordina a qualidade desse objeto de ensino ao professor, afirmando que “não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro [...] é apenas um livro, instrumento auxiliar de aprendizagem.” (LAJOLO, 1996, p. 8 – grifo do original). Nesse sentido, verifico que, dependendo do uso que dele for feito em sala de aula, o LD teria a capacidade de aprisionar ou libertar as ações pedagógicas do professor e, conseqüentemente, limitar ou expandir a autonomia do aluno pela busca do saber científico disseminado por esse objeto enquanto veículo de informação e conhecimento.

A ideia do LD como um vilão ou um mal necessário deve-se ao uso sistemático que os professores fazem dele em sala de aula. Esse que deveria ser um parceiro do docente, e não seu mestre, deve-se sujeitar às ações pedagógicas do professor para que os bons resultados sejam extraídos dele. Assim sendo, o docente precisa conhecer as necessidades de seus alunos para que possa usufruir do LD com eficácia, entendendo os limites de seu auxiliador, afirma Rojo (2006a). A autora, assim como Lajolo (1996), subordina o bom uso do LD ao professor. Isto posto, Rojo (2006b) afirma ser favorável ao uso do LD pelo professor, desde que esse selecione e adeque o livro aos seus objetivos e métodos de ensino. Ela, inclusive, assegura ser impossível ministrar uma aula sem esse material de suporte, visto que o LD traz para a sala de aula uma variedade de textos que favorecem o aprendizado do aluno dentro e fora da escola, incentivando a leitura.

No mesmo sentido argumentativo, Soares [s.d.]⁹³ é favorável ao uso do LD nas escolas e considera o papel do professor como fundamental para o bom uso que se possa fazer desse objeto pedagógico. Para a autora, o LD é necessário e eficaz no processo de ensino-aprendizagem escolar e o professor que o utiliza como instrumento de trabalho garante sua

⁹³ A obra atribuída à Magda Soares, aqui referendada, não apresenta o ano de publicação.

autonomia e liberdade no processo, usufruindo dos textos e das atividades presentes no suporte apenas para “facilitação de seu trabalho”. Soares (2018) afirma que o ideal seria que o professor usasse o LD como suporte e apoio e não como um roteiro para seu trabalho, entretanto, diante da realidade da educação no Brasil, ela admite que não é isso que acontece, dada as condições de trabalho do docente, esse se apoia demasiadamente no LD, tornando-o uma diretriz básica no ensino.

De minha parte, concordo que o LD constitui sim um auxiliador do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem e que, de fato, o professor tem grande responsabilidade no bom resultado alcançado a partir de um LD. Um bom docente é capaz de usar qualquer LD de forma interessante, extraindo o que há de melhor nesse suporte de ensino para alcançar os objetivos didáticos. Para isso, faz-se necessário usá-lo criticamente a fim de, por meio dele, promover reflexões que possibilitem o aluno expressar-se; e contextualizá-lo à realidade do discente, trazendo os conteúdos curriculares para perto do aprendiz, de modo que se torne significativo para ele. Não somente o professor, mas o aluno precisa enxergar o LD como instrumento de ensino-aprendizagem, e não a voz absoluta dentro da sala de aula ou o regente do processo educacional, pois o LD é tão somente um objeto didático auxiliador do professor e do aluno.

Dada importância que o LD tem em meio à sociedade brasileira, muitos advogam em favor desse recurso de ensino-aprendizagem. Quaresma (2012) reuniu alguns dos argumentos expostos nesse sentido:

a) é um instrumento fundamental de trabalho para o ensino e a aprendizagem, mas não o único a ser utilizado. [...] ele é um importante coadjuvante que contribui de forma significativa ao trabalho do educador; b) é base para o professor brasileiro conduzir seu trabalho [...]; c) é preparado para ser usado coletiva ou individualmente; d) possibilita a integração e sistematização do conjunto extenso de conteúdo curricular; e) é distribuído na escola por meio dos programas do MEC e por isso chega à casa de alunos menos favorecidos, servindo-lhes, em muitos casos, como o único material didático que possuem para realizar pesquisas, por exemplo; f) por ser um material impresso, economiza tempo de aula, evitando ditados e cópias da lousa; g) facilita a revisão periódica dos conteúdos escolares. (QUARESMA, 2012, p. 102-103).

Isto posto, concluo o subitem afirmando que o LD é uma das fontes de informação curricular da qual devem dispor professor e aluno, é um recurso a mais para ser usado na aula, não devendo se configurar como a fonte exclusiva, embora em muitos contextos ele seja assim qualificado. Ao configurar-se como uma fonte de informação escolar, tanto o professor

quanto o aluno tem a autonomia para recorrer a outras fontes complementares para construir os saberes, ciente de que tem o LD a sua disposição como suporte, base ou apoio.

Dada à importância da temática no contexto deste estudo de Doutorado, sigo apresentando algumas considerações específicas ao LDI. A exposição que trago no subitem 4.5.2 fundamenta-se, sobretudo, na compreensão que apresentei sobre o assunto em minha Dissertação de Mestrado.

4.5.2 Livro Didático Indígena

O tema LD constitui-se um assunto de grande complexidade, segundo foi exposto no item 4.5. Como um tema frutífero, os desdobramentos sobre o assunto permitem sua abordagem em várias direções e em vários aspectos. Dentre os possíveis direcionamentos para se abordar o LD, destaco o contexto da EEI, em que o objeto LD recebe mais um atributo, o caráter indígena, o qual possibilita o surgimento de mais uma ramificação para o tratamento desse suporte pedagógico. O LDI apresenta aspectos e funções peculiares ao seu público, resultantes de seu processo de produção, os quais o diferencia dos demais LD fornecidos pela política educacional do MEC. Tais aspectos e funções foram analisados por mim durante minha pesquisa de Mestrado e apresentados em Quaresma (2012), texto que subsidia esta apresentação.

De acordo com Claudionor da Silva (2016, p. 39), a literatura indígena, compreendida como produção realizada especificamente por índios em seus códigos, estruturas e narrativas, “é um *front* de cultura em que o índio é referente e agente ao mesmo tempo.” Pautado em Thiél (2012), Silva (2016) informa que o LDI compreende uma das três vertentes da escrita indígena brasileira no âmbito da literatura indígena.⁹⁴ Trata-se de uma vertente que tem como público “um leitor indígena, voltado à específica etnia, nação.” (SILVA, 2016, p. 39). Em outras palavras, na visão de Silva (2016), o LDI consiste em uma obra da literatura indígena que tem como público específico indígenas de dada etnia.

Assim, o LDI configura-se como um dos anseios dos envolvidos na EEI, os quais visam torná-la específica e diferenciada. A presença de LDI na sala de aula da EEI é uma conquista, visto que surge como uma possibilidade de efetivar o referido desejo, o que lhe atribui o estatuto de aliado da EEI que se quer efetivar na atualidade. Embora nos últimos

⁹⁴ As outras duas vertentes propostas por Thiél (2012), segundo Silva (2016, p. 39), são compostas por “obras tuteladas por intermediadores”, cuja organização textual é de competência do não índio, e por obras produzidas por autores indígenas, mas que não se destinam a leitores indígenas.

anos tenha crescido, ainda que timidamente, o número de publicações de materiais didáticos indígenas em nível nacional, esse ainda é insuficiente e não atende as especificidades das diversas etnias indígenas do Brasil, em especial as presentes no Estado do Pará.

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2018, 1.546 escolas indígenas ainda não utilizam material didático específico para a etnia atendida (CORREIO, 2019). A maioria dos livros existentes, segundo D'Angelis (2007), são produzidos visando a leitura em aula de língua indígena. Nas palavras do autor, “quase não se têm investido esforços na produção de livros em língua indígena para ensino de disciplinas curriculares como história, ciências, etc.” (D'ANGELIS, 2007, p. 18). O contexto da comunidade *Parkatêjê* é um exemplo do exposto.

O apoio à publicação e à distribuição de LD e de outros materiais de ensino específicos para indígenas, ainda que defendido por leis federais e estaduais, conforme exposto na seção 3.1 desta Tese, materializou-se a partir de 1995, quando o MEC investiu na publicação de 51 títulos de LD que vieram beneficiar as escolas de 83 etnias indígenas, segundo (BRASIL, 2007), e a partir de 2005, quando esse órgão federal criou a Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena (Capema), por meio da Portaria MEC/Secad nº 13, de 21 de julho de 2005 (BRASIL, 2007). Conforme Quaresma (2012, p. 108),

A Capema nasceu com os objetivos de publicar com qualidade materiais didático-pedagógicos indígenas, cobrindo diferentes áreas de conhecimentos e de proporcionar e garantir a participação das comunidades indígenas nas ações envolvendo a temática. Essa iniciativa ampliou a tipologia dos materiais produzidos quando incluiu a valorização da oralidade como expressão da cultura indígena. Assim, além do LD, a Capema também financia projetos de produção de textos escritos, sonoros e audiovisuais, permitindo que cantos rituais, literatura, narrativas míticas, documentários sobre processos de lutas e mobilização política possam ser produzidos.

Com essas ações, o MEC cumpria com o que estava disposto na LDBEN (1996), no PNE (BRASIL, 2001) e na Resolução CEB 03/1999 (BRASIL, 1999b). E, ainda, efetivava as orientações do RCNEI (BRASIL, 1998), fundamentadas na elaboração de materiais didáticos de autoria indígena que contemplassem os elementos culturais de cada grupo. Fundamento que “implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos” (BRASIL, 1998, p. 22).

Ressalto que as ações do Ministério visavam não somente a publicação de LD, mas também de outros materiais didáticos, como, por exemplo, vídeos, mapas, atlas geográficos,

dicionários, cartazes, álbuns, jogos, folhetos, jornais, etc. Entretanto, os livros – didáticos ou não – sobressaíam-se frente aos demais materiais didáticos, talvez porque fossem suportes escritos, o que reforçava minha compreensão, naquele momento, de que os indígenas estavam percebendo “que o registro e a documentação escrita são possíveis estratégias que eles podem utilizar em favor da preservação de suas respectivas culturas e línguas.” (QUARESMA, 2012, p. 108). Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008, p. 3), anteriormente já haviam afirmado que “materiais escritos na língua geralmente aumentam o prestígio da mesma e chamam a atenção da geração mais jovem.”

Naquele trabalho de 2012, baseando-me em Diniz (2007), afirmei que “a escrita das línguas indígenas tem servido a várias funções como [...] a comunicação e o comércio, mas é, sobretudo, na escola que ela tem servido a sua função maior, a educação.” (QUARESMA, 2012, p. 108). Diniz (2007) compreende que a escrita está ligada ao contexto educacional, “onde ‘[...] aparece como afirmação da cultura e da diferença, e como instrumento de defesa de interesses e participação na cidadania brasileira’”. (MIDLIN, 1997, p. 61 apud DINIZ, 2007, p. 38). Conclui, portanto, que a importância dada ao livro, incluindo o LDI, devia-se à relação escrita-LD-escola. A escrita das línguas indígenas, devido à função escolar, dava destaque ao LDI - objeto peculiar à escola (MUNAKATA, 2016) - em meio aos outros materiais didáticos produzidos por professores indígenas durante seus cursos de formação, conforme exposto no item 3.1 desta Tese. Assim, afirmei que

Sendo a escrita vinculada à escola, é normal que o LD, instrumento cuja função principal se destina à sala de aula, por ser um suporte escrito impresso, se destaque perante os professores, dentre as demais produções indígenas. A existência de LD indígena pressupõe um uso específico da escrita enquanto suporte de registro e transmissão de conhecimentos escolares [...]. (QUARESMA, 2012, p. 109).

Ao revisar a literatura da EEI, bem como os documentos que a fundamentam, em Quaresma (2012) aponte algumas características específicas ao LDI. Por resultarem dos projetos de produção de materiais didáticos realizados durante os cursos de formação dos professores indígenas, esses podem se constituir uma publicação individualizada - um livro para cada etnia - ou unificada - um livro destina-se a mais de uma etnia -.

Além disso, por ser o autor do LDI, o professor indígena conhece sua produção, sabe o porquê daquela composição e o elabora pensando em sua realidade contextual. Assim, o professor-autor contempla sua língua, sua cultura e seu público escolar. “Fundamentado nesse conhecimento ético de seu mundo, ele usa o LD com os conteúdos que foram selecionados por ele, a partir da sua crença do que é indispensável para a formação escolar de seus alunos.”

(QUARESMA, 2012, p. 111). E, ainda, a autoria do professor indígena impossibilita os LDIs conterem preconceitos étnicos contra os próprios indígenas, bem como visão generalizada sobre esses grupos.

Em sua produção, o professor indígena elabora LDI para atender as diversas áreas que compõem o currículo escolar: ciências, matemática, história, geografia, língua portuguesa e língua indígena. Pautada em pesquisas, a autoria indígena do professor-pesquisador torna os LDIs produzidos em riquíssimas e preciosas fontes de conhecimento dos saberes indígenas. Em Quaresma (2012) mencionei alguns conteúdos apresentados pelos LDIs, a título de exemplificação, relembro alguns dos conteúdos citados: as plantas medicinais e os relatos sobre a flora e a fauna (ciências); conhecimentos tradicionais e culturais e sabedorias ancestrais (história); aspectos geográficos das TIs e a cartografia desses locais (geografia); problemas matemáticos envolvendo as quatro operações (matemática); e leitura e escrita em língua portuguesa (português). Sobre os LDs de língua indígena afirmei que promovem o aprendizado da leitura e da escrita dessa língua, constituindo-se registro de textos em escrita indígena, o que, baseado em Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008), pode fortalecer a língua diante dos membros mais jovens do grupo. Assim, defendi que os livros escritos em língua indígenas são fontes de preservação das línguas e culturas indígenas (QUARESMA, 2012), compreensão que reforço na atualidade.

Outras características que destaquei sobre os LDIs correspondem à classificação linguística do LDI e ao projeto gráfico. Quanto à classificação linguística, esses podem ser: monolíngues (em língua portuguesa ou indígena); bilíngues (em língua portuguesa e indígena); trilingues (em língua portuguesa e duas línguas indígenas); e multilíngues (em língua portuguesa e várias línguas indígenas).

Quanto ao projeto gráfico, os LDIs são expositores de desenhos indígenas, quase sempre produzidos pelos professores indígenas e/ou seus alunos. Para ser mais exata, Fernandes e Santos (2011) afirmam que 95% das ilustrações presentes nos LDIs são de autoria de professores e alunos da EEI. Em meio aos LDIs, a produção de desenho não constitui uma tarefa simples, a exemplo do que se faz com a produção dos textos, precisa também ser realizada a partir de pesquisa e orientação dos membros mais velhos do grupo. Conforme o RFPI (BRASIL, 2002),

as imagens não são simples complementos da parte escrita, mas portadoras de uma ordem de informações que muitas vezes os textos não dão conta de fazer. O desenho, portanto, é um recurso imprescindível no registro e na transmissão de conhecimentos da cultura, de informações sobre a fauna e a flora regionais, de lugares, etc., desempenhando relevante função didática e, ao mesmo tempo,

expressando concepções estéticas próprias de um povo ou de um indivíduo (BRASIL, 2002, p. 65).

Assim sendo, os desenhos permitem os LDIs se tornarem um instrumento no reforço à identidade dos povos indígenas, posto que tais desenhos se constituem a expressão da arte indígena de dado grupo (QUARESMA, 2012). Um exemplo da riqueza dessa arte pode ser observado na proposta de LDI de leitura em Língua *Parkatêjê - Mẽ krare jakre*, exposta no Apêndice A desta Tese. Além de desenhos, os LDIs podem ser ilustrados com fotografias ou reproduções de pinturas e desenhos consultados em outros livros históricos sobre um grupo indígena (BRASIL, 2002).

Desse feito, compreendi que os LDIs poderiam se diferenciar dos LDs ofertados pelo MEC e avaliados pelo PNLD, haja vista serem elaborados por professores-pesquisadores que farão uso do material em situação concreta e real de ensino-aprendizagem escolar, sendo isso um ponto muito positivo para as produções didáticas indígenas e, conseqüentemente, para a EEI. Assim, afirmo que

Os LDs tendem a ser mais adequados à realidade do povo indígena o qual estará servindo, pois diferentemente dos LDs que circulam nas escolas públicas brasileiras não índia, os manuais didáticos indígenas não são elaborados por teóricos e especialistas em uma dada área, que não atuam em sala de aula, mas por professores que conhecem os problemas e as dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia. Ou seja, os professores têm vivência de sala de aula e são, acima de tudo, comprometidos com a educação de sua comunidade, por isso investem [...] em pesquisas sobre sua língua e cultura que subsidiam o conteúdo teórico do material produzido. (QUARESMA, 2012, p. 111).

Minha conclusão reforçava-se em Fernandes e Santos (2011). As autoras realizaram pesquisa sobre materiais didáticos indígenas, concentrando em seu *corpus* de investigação livros indígenas (LDs, paradidáticos, dicionários e livros de consulta). Em conclusão parcial, Fernandes e Santos (2011, p. 9) afirmaram “que esses materiais em muito diferem dos materiais produzidos para as escolas regulares”, pois: não tem vínculo com o mercado editorial, o aspecto físico não segue um formato padrão e, com exceção dos livros de história e de língua indígena, o quantitativo de texto não é significativo.

Em minha análise da exposição de Fernandes e Santos (2011), também concordei que a não vinculação dos livros indígenas ao mercado editorial diferencia os LDIs dos demais LDs fomentados pelo MEC e, ainda, considere que isso certamente possibilita maior liberdade às produções didáticas indígenas (QUARESMA, 2012). Atualmente, essa ideia é reforçada nesta Tese de Doutorado a partir da pesquisa documental e bibliográfica que realizei

no que corresponde à EEI e ao LDI, cuja exposição encontram-se, respectivamente, ao longo das seções 3 e 4. Embora publicação de LDs seja vantajosa às editoras, conforme afirmou Choppin (2004), compreendo que essas empresas não tenham interesse sobre os LDIs, visto que investir em LDIs específicos e diferenciados para cada etnia indígena não se configura em uma política de lucratividade empresarial. Os LDIs são impressos em baixa tiragem e não passam por controle ou avaliação em nível nacional (FERNANDES; SANTOS, 2011). Nesse sentido, afirmo que

A nosso ver esse fato acaba sendo favorável às produções indígenas que ficam isentas de seguir técnicas de fabricação e comercialização inerentes aos interesses do mercado. Assim, o LD indígena pode se constituir em uma fonte documental do povo indígena que o elaborou, identificando uma dada etnia, haja vista que esse livro traz características específicas no que se refere às informações sobre a língua e aos aspectos socioculturais do grupo. (QUARESMA, 2012, p. 114-115).

Também concordei com Fernandes e Santos (2011) em relação à diferenciação do aspecto físico do LDI e considerei que as razões também estavam condicionadas à desvinculação desse suporte didático ao mercado editorial, o que reafirmava a liberdade para produção dos LDIs. São, portanto, os organizadores do LDI juntamente com a comunidade contemplada com a publicação quem decide sobre quais características físicas o livro vai apresentar, “isto é, decidem quanto às medidas, ao formato, ao número de páginas, à ausência ou à presença de coloração, às figuras, aos desenhos e outros, bem como quanto à tipografia das letras, à dimensão dos textos, etc.” (QUARESMA, 2012, p. 115). O livro indígena, de modo geral, consiste em uma produção, uma publicação e uma distribuição à parte, realizada por entidades governamentais e organizações de apoio às comunidades indígenas (FERNANDES; SANTOS, 2011).

Segundo as considerações de Fernandes e Santos (2011), compreende-se que os elaboradores, produtores e divulgadores de LDIs têm a sua frente uma possibilidade de fazer com que os LDIs não se configurem em reproduções de cópias dos LDs que circulam nas salas de aulas das escolas nacionais. Logo, nesse sentido, tal distanciamento do mercado editorial de LD pode ser visto como favorável à produção do LDI específico e diferenciado.

Em relação às funções relacionadas aos LDIs, além da função didático-pedagógica que compete aos LDs, conforme apresentado no item 4.5 da Tese, a qual esse instrumento pedagógico auxilia professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem da EEI, o LDI voltado para comunidades indígenas tem como função a divulgação da cultura indígena. Os LDIs circulam não somente entre os alunos, em ambientes da EEI, mas também entre outros

membros do grupo e entre contextos fora da comunidade, haja vista que da forma como são elaborados representam aspectos da cultura de dado grupo (QUARESMA, 2012).

Segundo afirma Silva (2016), o LDI voltado à EEI pertence à literatura indígena, classificada como transcultural e auto-histórica. Se a “literatura indígena é, sobretudo, uma literatura da identidade e da resistência” (SILVA, 2016, p. 40), compreendo que o LDI também assim se configure. Dessa forma, além de apoiar os currículos escolares, o LDI apresenta-se como um veículo de “divulgação da cultura, da arte e de outros aspectos da vida e do saber dos indígenas” (BRASIL, 2002, p. 63). São, portanto, memoriais dos povos indígenas os quais atendem.

O LDI constitui-se, portanto, como uma literatura indígena importante para a atualidade, pois subsidia a EEI e propaga os saberes indígenas de forma escrita e impressa. Como mais um elementos da EEI, o LDI deve estar atrelado aos contextos educacionais dessas comunidades, ao currículo da escola a ser atendida e às características de cada grupo indígena, a fim de que cumpra as funções aqui destacadas.

O conteúdo apresentado neste subitem da Tese traz uma análise de como os LDIs estão sendo pensados e materializados. Conforme exposto, nenhum documento legal e nenhuma literatura, seja da Educação, seja da LA, fornece um modelo de produção de LDI a ser seguido. Considerando a diversidade dos povos indígenas, bem como a especificidade de cada grupo, não poderíamos se quer pensar em um modelo comum para indígenas a nortear a elaboração de LDI. Assim, o que temos são orientações que devem ser consideradas durante o processo de produção desse suporte didático.

Diante da compreensão sobre o LDI que expus, considerando os objetivos desta Tese os quais estão pautados no desejo dos *Parkatêjê* em que se produza LDI para auxiliar no ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*; bem como considerando que após a formação universitária ou em nível de magistério indígena o docente indígena geralmente fica desamparado de assessoria técnica para investir em pesquisa que lhe conduza a produção de LDI, visto que a continuidade da formação nem sempre é fomentada pelas Secretarias de Educação, busquei nesta pesquisa de Doutorado aprofundar os conhecimentos iniciados durante a pesquisa de Mestrado, a fim de propor um aporte teórico-metodológico que subsidie os professores *Parkatêjê* a produzirem seus LDIs. Assim sendo, no próximo subitem, eu apresento orientações de como seria um LDI de alfabetização para os *Parkatêjê* dentro da concepção teórica pensada para eles neste estudo de Doutorado.

4.5.3 Uma proposta para Livro Didático Indígena *Parkatêjê*

Neste subitem (4.5.3), apresento aspectos de como se configuraria um LDI em nível de alfabetização para os *Parkatêjê* dentro da proposta híbrida defendida nesta Tese. Embasando-me em Russo (2012), inicio expondo considerações sobre o uso desse LDI dentro da perspectiva de ensino construtivista/psicogenético, bem como apresentando possibilidades de atividades que proporcionem ao aluno apropriar-se do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica na Língua *Parkatêjê*. Em seguida, fundamentando-me em Bolognini (1991), Conselho da Europa (2001) e Germain (1993), apresento considerações sobre como o LDI seria segundo a perspectiva da Abordagem Comunicativa, para tanto exponho informações referentes à função que o LD exerce e à sua organização no que compete aos conteúdos de ensino em unidades, aos níveis de ensino previstos para serem desenvolvidos e à composição pedagógica desse suporte. Os aspectos sobre o trabalho com os Gêneros Textuais no LDI são expostos ao longo da apresentação deste texto, conforme possibilidade de relação com as teorias apresentadas.

Antes da exposição deste conteúdo, faço três considerações importantes: a) a maior parte das atividades ilustradas neste subitem compõe uma sequência didática pensada em torno do tema “Animais” e produzida para fins de exemplificação desta exposição; b) os desenhos ilustrados são de autoria dos alunos indígenas da Escola *Pêptykre Parkatêjê*; c) e, pelas questões já expostas nas considerações iniciais desta Tese, as atividades ilustradas estão escritas em Língua Portuguesa.

Uma das orientações psicogenéticas/construtivista é a de que a criança tenha o contato o quanto antes com a escrita. Assim sendo, conforme salienta Russo (2012, p. 19), na escola, “a sala de aula deve servir para despertar os sentidos do aluno, transformando-se em um local propício à aprendizagem.” Nesse sentido, o alfabeto torna-se um material de apoio e consulta indispensável na sala de aula, sobretudo nos anos iniciais, visto que tanto a grafia das letras quanto a sequência dessas constituem elementos de percepção, comparação e elaboração de hipóteses para a criança, afirma a autora. Russo (2012) sugere que o alfabeto seja permanentemente afixado na classe, contendo diferentes formatos de letras: impressa, cursiva e bastão, pois a criança tem contato com esses tipos de letras em diversos suportes textuais. A autora sugere ainda que seja dada maior ênfase à letra de forma maiúscula (bastão), haja vista que elas facilitam as elaborações iniciais da criança no processo de construção do código de escrita alfabética.

Diante da compreensão da importância do alfabeto e do contato imediato da criança com a escrita, dentro dessa perspectiva teórica assumida para esta proposição, considereirei que

ilustrar o alfabeto da Língua *Parkatêjê* dentro do LDI seria uma estratégia interessante para promover o contato da criança com esse conteúdo linguístico por meio do suporte LDI; considerando que a criança leva o LDI para sua casa, seria uma possibilidade de estender esse contato para além da escola. Na Figura 19, apresento um exemplo de um grafema do alfabeto *Parkatêjê* ilustrado. O grafema ilustrado apresenta-se nas diferentes formas sugeridas por Russo (2012).

Figura 19 - Alfabeto *Parkatêjê* ilustrado



Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Em contexto de alfabetização de base psicogenética/construtivista, a cartilha, uma das designações dispensadas ao LD, segundo Choppin (2008), deixou de ser um suporte didático fundamental e obrigatório. “Uma vez que todo e qualquer material escrito pode ser considerado didático, a cartilha propriamente dita torna-se mais uma opção do que uma necessidade.” (RUSSO, 2012, p. 25). O professor, condutor do processo de ensino-aprendizagem, dentro dessa concepção teórica, precisa perceber que utilizar cartilhas, manuais de ensino, manuais escolares, enfim, LD, consiste em não mais que um apoio para nortear seu trabalho pedagógico. Segundo o construtivismo, o problema não está em usar ou não um LD ou em qual LD utilizar, mas em como esse suporte será utilizado (RUSSO, 2012). Muitos LDs são representantes de métodos de ensino de alfabetização e acabam trazendo para dentro da sala de aula exercícios mecânicos de repetição de família silábica, sem fundamento para o aluno, sem o mínimo de desafio para o aprendiz cognoscente. Esses modelos devem ser evitados!

Dentro de uma perspectiva psicogenética/construtivista o trabalho com o texto é essencial, é o ponto de partida para que a criança seja introduzida no sistema de escrita alfabética. Assim, se o LD for um suporte divulgador de textos reais e autênticos,

“incentivando de maneira criativa a reflexão sobre a língua, dando interpretações ao conteúdo e despertando a análise crítica e individual por meio de atividades diferenciadas coerentes e adequadas ao processo do alfabetizando” (RUSSO, 2012, p. 26), será bem-vindo no ambiente escolar. Em contextos de EEI, conforme exposto no subitem anterior (4.5.2), a forma como a produção de LDI deve ser concebida constitui-se como favorável ao ambiente de ensino pautado nessa perspectiva. Os LDIs voltados para as comunidades indígenas devem resultar do trabalho de formação do professor-autor de material didático, momento em que o docente, em atividade de pesquisa da cultura e na língua indígena, coleta, seleciona e organiza textos reais para compor o material a ser produzido. O LDI é, portanto, um veículo divulgador de Gêneros Textuais com textos reais em língua indígena.

Isto posto, afirmo que o LDI pensado para a alfabetização e ensino da Língua *Parkatêjê* deve ser constituído de textos reais escritos dentro dos Gêneros Textuais presentes no contexto *Parkatêjê*, a saber: narrativa mítica, canções, logomarca, verbete de dicionário, instrução de brincadeira cultural, etc. O LD reunirá textos escritos na língua indígena e proporcionará o contato do aluno com a escrita de sua LH, surgindo como um facilitador do processo de apropriação da escrita, seja pela leitura, seja pela produção textual. Em suas atividades com o texto, o LDI deve propor leitura dos gêneros textuais, possibilitando o contato da escrita; explorar dada palavra presente no texto, objetivando a produção de texto oral e escrito; solicitar a interpretação do texto, por exemplo.

Em outras propostas de atividade, no LDI, devem-se trabalhar exercícios com o nome dos alunos ou com palavras do texto, explorando sua formação a partir de composição de lista temática, de jogo de dominó das sílabas ou palavras, de montagem de quebra-cabeça de sílabas ou palavras, de fotos, de ficha de leitura dos nomes listados, por exemplo; aplicar atividades de preenchimento de silabário e de segmentação oral ou escrita; propor atividades em que o aprendiz reutilize sucatas (recorte de jornais e revistas, pedaços de tecidos, palitos de fósforos, embalagens, etc.) para escrever; realizar atividades envolvendo ditado de palavras e frases; e, claro proporcionar a escrita livre da criança.

O LDI deve ainda proporcionar à criança atividades em que desenvolva o uso da linguagem oral, a fim de que aprenda a interagir com outras pessoas. São exemplos de atividades a serem desenvolvidas: perguntar sobre determinado tema, transmitir informação e recado, contar história, trocar ideias, dar opinião, sugerir algo, comentar fatos, entrevistar um ancião, entre outros eventos linguísticos. Essas são algumas das atividades que podem estar presentes em um LDI de base construtivista.

A exemplo de como utilizar os textos reais dos Gêneros Textuais presentes na Língua *Parkatêjê*, ilustro como seria uma atividade iniciada a partir de uma cantiga presente no livro *Cantos de Caçador: povo Parkatêjê – Pará* (2014).

Quadro 16 – Atividade com texto do Gênero Textual canção

ANTECIPAÇÃO DA ATIVIDADE:

Quem já viu este animal na floresta? 

Qual o nome dele?  (Professor (a) escreve na lousa).

Qual o som que ele faz?  Quem sabe imitá-lo?

Quantas letras têm nome do animal?  (Professor (a) orienta a contagem).

Quem conhece alguma música que fale desse animal?  (professor (a) convida a cantar).

Ouçã e cante esta música com seus colegas.  

Agora, ouça novamente a música e leia o texto.  

Depois, com o auxílio do (a) professor (a), leia o texto da música e pinte com o lápis de cor o nome do animal cantado. 

Atê

Wa i pê krati, wa i pê krati

Wa i pê krati jipe tykti

Wa i pê krati, wa i pê krati.



Coloque no ☐ quantas vezes o nome do animal aparece: **KRA** ☐

Recorte, ordene e cole :

--	--	--

A	K	R
----------	----------	----------

Escreva o nome do animal fazendo uso de barbante. 

Kra

Observe e leia as palavras abaixo. 



Krati



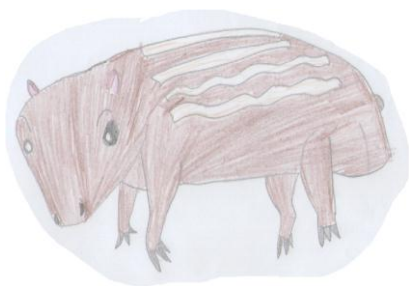
Krate

Escreva em Parkatêjê o nome do animal do tamanho pequeno  : _____

Escreva em Parkatêjê o nome de outros animais que você conhece. ✎

Com o (a) professor (a), organize um cartaz com o nome dos animais que você escreveu. ✎

Com a ajuda do (a) professor (a), crie uma história sobre o animal da ilustração. ✎



Fonte: Autora da pesquisa (2021).

Inicialmente, o professor pode contextualizar o conteúdo da canção, investigando o conhecimento do aluno a respeito do animal que será tratado na canção. Durante a atividade de antecipação, o professor já introduz a escrita do nome do animal e explora a quantidade de letras que o compõe, explora também a produção oral do aluno, instigando-o a responder, na medida do possível, às perguntas em *Parkatêjê*. Após o momento da antecipação, pode ser trabalhada a organização das letras para formar dada palavra, a observação do texto para leitura de dada palavra, e a compreensão oral e escrita da música. Na sequência, podem ser realizadas algumas atividades específicas de produção escrita, como a produção de texto narrativo, por exemplo. Esse exercício com o Gênero Textual canção foi desenvolvido a partir pressupostos do Construtivismo e da Abordagem Comunicativa, considerando os princípios envolvendo o texto: acesso à escrita real e autêntica, bem como ao texto culturalmente contextualizado. Ao se trabalhar o canto dessa cantiga em sala de aula, o professor indígena pode também estar desenvolvendo a consciência fonológica dos sons.

Como proponho uma alfabetização de base construtivista e linguística, com ênfase também no desenvolvimento da consciência fonológica, o LDI de alfabetização e ensino da

trabalhar as fórmulas de pular corda, fórmulas de bola na parede, por exemplo, que são textos com função mais poética, conforme Belintane (2013). O desenvolvimento de atividades com os Gêneros Textuais orais, como esses citados, exige do professor indígena uso e reflexão da língua para propósitos pedagógicos. Os professores *Parkatêjê* já vêm trabalhando nesse sentido, em entrevista, eles contaram que, para ensinar o vocabulário das partes do corpo, utilizaram em sua língua indígena a cantiga “Cabeça, ombro, joelho e pé...”. Assim, cantada e dançada no mesmo ritmo, em *Parkatêjê* temos:

Krã, hikre, kôn, pâr (kôn, pâr)

Krã, hikre, kôn, pâr (kôn, pâr)

Itò, Hapàk, Harkwa, Ikryt

Krã, hikre, kôn, pâr⁹⁵

Em dinâmica com os alunos, o professor pode incentivá-los a pesquisar vocabulário na língua para produzir outros Gêneros Textuais da oralidade a comporem o LDI, configurando essa atividade como um exemplo de produção textual coletiva, em que o professor inicialmente é o escriba da turma.

A mudança de paradigma do método de ensino para o de abordagem, bem como a compreensão de linguagem assumida são observáveis não somente em aspectos conceituais que norteiam o ensino de língua pautado na Abordagem Comunicativa, mas também nos elementos físicos utilizados para aplicar as práticas desse princípio. O LD usado durante as práticas pedagógicas que efetivam o ensino comunicativo tem suas particularidades. Richards (1996) o apresenta como sendo um componente chave dentro da composição da maioria dos programas de língua. Em várias situações, o LD serve como base para os *input* linguísticos recebidos pelos alunos e para as práticas de linguagem ocorridas em sala de aula. Isto posto, evidencia-se certa importância desse objeto pedagógico para o ensino-aprendizagem de L2 e LE. Nesta Tese estou atribuindo a importância do LD também ao ensino de LH. No caso do *Parkatêjê*, LH, o LD surge não somente como um suporte facilitador do contato da criança com a escrita da língua-alvo, mas também como mais uma forma de fornecimento de *input* nessa língua.

Conforme Bolognini (1991), o conceito de linguagem assumido pela Abordagem Comunicativa, na qual ocorreu a inclusão de aspectos socioculturais,

⁹⁵ Texto fornecido pela colaboradora 4.

propiciou a produção de livros didáticos que se destacam pela sua apresentação já no primeiro contato. Esses manuais são muito ilustrados e sua diagramação é bem cuidada. Eles deixaram de ser um simples livro, e assumiram também a função de cartão postal do país onde se fala a língua-alvo, retratando regiões muito bonitas, monumentos históricos, tal qual os cartões-postais. Neste LD existem inclusive fotografias de locais, construções e monumentos que efetivamente são também tema de cartões-postais. (BOLOGNINI, 1991, p. 46).

Assim, nessa perspectiva de ensino de língua, por meio dos LDs, evidencia-se a necessidade de promover o aspecto cultural do(s) país(es) onde a língua-alvo é falada, segundo a autora, visto que, conforme referendado no item 4.2 desta Tese, Bolognini (1991) afirma ser impossível dissociar língua de cultura. Nesse sentido, além das belas paisagens e dos monumentos históricos, os LDs também divulgam, por exemplo, informações sobre hábitos alimentares, a culinária, o cinema, a literatura, as celebridades, a artes de modo geral. O LD produzido segundo a Abordagem Comunicativa é, portanto, um divulgador da cultura da língua-alvo, a semelhança dos LDIs, correspondendo às perspectivas dos professores indígenas *Parkatêjê* sobre como querem que sua língua seja ensinada por meio desse suporte de ensino, conforme exposto no Quadro 14.

A concepção de LDI que proponho aos *Parkatêjê* não se distancia dessa ideia. Assim, esse suporte didático deve conter registros das aldeias que compõem a TIMM, da paisagem onde habitam, das brincadeiras culturais indígenas, da culinária, da arte indígena, da pintura corporal, por exemplo, a fim de que cumpra com sua função de divulgador da cultura *Parkatêjê*, vindo a ser um cartão-postal dessa comunidade indígena, conforme definiu Bolognini (1991) e, ainda, a fim de que esteja relacionado aos aspectos culturais dos aprendizes da língua-alvo: o *Parkatêjê*.

Um exemplo de atividade em que o ponto de partida é a paisagem da Aldeia *Parkatêjê* pode ser observado no Quadro 18. Nessa atividade, ilustram-se imagens do contexto habitacional dos alunos, são, portanto, ambientes conhecidos pelas crianças. Por meio do exercício, o aluno é levado a trabalhar a CO, EO e EE em Língua *Parkatêjê* dentro do aspecto cultural desse grupo indígena. Ademais, proporciona-se momento de interação e de desembaraço da criança ao solicitá-la que apresente os diálogos ao grupo. A encenação certamente proporcionará momentos de descontração na sala de aula, criando um ambiente agradável e motivacional para a aprendizagem.

Quadro 18 – Atividades com paisagens do contexto habitacional *Parkatêjê*

Escute os diálogos e repita. 🗣️💬 (O (a) professor (a) deve repetir várias vezes o registro).

Escute novamente os diálogos e informe onde as pessoas se encontram. 🗣️✍️✂️

Em dupla, treine os diálogos e apresente-os para a turma. 💬

katire	pry	mêkãmtoaiho	krĩ
			
			

Fonte: Autora da pesquisa (2021).⁹⁶

Outro exemplo de atividade envolvendo o aspecto cultural *Parkatêjê* pode ser ilustrado no Quadro 19. Os *Parkatêjê*, durante suas brincadeiras, dividem-se em grupos rituais: *Pàn* ‘arara’ e *Hàk* ‘gavião’. Na atividade proposta, a criança deve reconhecer o animal que representa seu grupo ritual, escrever o nome desse e contar o número de letras que compõe a palavra. Em seguida, a criança deve desenhar seu autorretrato e pintá-lo conforme seu grupo ritual. Essa é uma oportunidade de fazer com que o conteúdo do LDI traga a identidade indígena *Parkatêjê*, conforme almejado pelos professores indígenas.

Quadro 19 – Atividade pautada no aspecto cultural

Circule o animal que representa seu grupo ritual: ✂️



HÀK



PÀN

⁹⁶ As imagens do igarapé e da estrada têm como fonte *Katê* (2021, imagem do *Instagram*), já as imagens da escola e da aldeia são do meu acervo pessoal, produzidas durante minha pesquisa de campo.

Escreva o nome desses animais: 	
HÂK _____	PÂN _____
Quantas letras têm em cada palavra? _____	
Desenhe seu autorretrato no espaço abaixo e pinte conforme seu grupo ritual.	
Escreva o seu nome ao lado:  _____	

Fonte: Autora da pesquisa (2021).

Tendo a competência comunicativa como meta para o ensino-aprendizagem de línguas, a Abordagem Comunicativa visa desenvolver quatro habilidades linguísticas – CO, CE, EO e EE – por meio de atividades que promovam a comunicação autêntica em língua-alvo. Em busca desse propósito, no LD, trabalha-se a partir de documentos autênticos, quer seja na modalidade oral, quer seja na modalidade escrita, tais como editorial de jornal, cardápio de restaurante, boletim informativo de rádio, cartaz de um filme, conversa telefônica, etc., selecionados segundo as necessidades linguísticas e os interesses dos aprendizes de língua (GERMAIN, 1993).

Os textos autênticos são usados nas mais variadas atividades que compõem o LD, a saber: leitura, mensagens escritas relacionadas à vida cotidiana, simulações de diálogos que colocam o aprendiz em interação oral ativa com outro(s) participante(s), encenação, exercícios de treino fonético, entre outros. De modo geral, essas atividades são etiquetadas segundo a habilidade linguística a ser desenvolvida. A fim de direcionar o professor e o aluno sobre o tipo de atividade a ser desenvolvida, utilizam-se, no LD, ícones indicadores da habilidade a ser trabalhada. Nos exercícios que exponho, em caráter exemplificativo, faço uso destes ícones:  (EO),  (EE),  (CO),  (CE) e  (cultural). No Quadro 20, exemplifico uma atividade de CO e EO na qual se utiliza texto autêntico do cotidiano, de função mais comunicativa, bem como uma atividade de distinção fonética, característica do ensino pautado na Abordagem Comunicativa.

Quadro 20 – Atividade com texto autêntico do cotidiano⁹⁷

- Inxê imã pranti!⁹⁸

- Kor mã!

- Imã kra.

Escute, leia e repita o diálogo.   

Treine o diálogo com o colega e apresente para a turma. 

Relacione as frases a cada um dos personagens, escrevendo no espaço indicado. 



Escute e marque com X o som compreendido. 

Depois, escute e repita.  

1				<i>Ikrã</i> ‘minha cabeça’
2				<i>Kra</i> ‘paca’
3				<i>Krà</i> ‘seco’
4				<i>Krãkô</i> ‘chifre de aimal’
5				<i>Ikra</i> ‘meu filho’
6				<i>Kràti</i> ‘sabão’

Fonte: Autora da pesquisa (2021).

Dada utilização de textos autênticos, a Abordagem Comunicativa traz em seus LDs uma diversidade contextual para promover o aprendizado de diferentes níveis de língua. Assim sendo, os contextos envolvem tanto ambiente público como, por exemplo, restaurantes, ruas, parques, lojas, hotéis, aeroportos, rodoviárias, consultório médico, estádio de futebol, quanto ambientes mais familiares; e as interações acontecem entre pessoas íntimas (familiares e amigos) e entre pessoas desconhecidas ou com hierarquias sociais (médico e paciente, professor e aluno, etc.). Bolognini (1991) afirma que isso possibilita ao aprendiz entrar em contato tanto com as regras de comportamentos sociais condizentes a cada situação, quanto

⁹⁷ O desenho do índio usado nesta atividade encontra-se no site Colorindo.org. Disponível em: <https://colorindo.org/indio/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

⁹⁸ Tradução do diálogo: - Mãe, estou com fome! – Espera! – Dá-me paca.

com os registros formal e informal da língua; possibilita, ainda, ser apresentados aos elementos que o auxiliarão na interação em cada uma das situações com as quais se deparar. Em *Parkatêjê* o contexto de uso corresponde aos diferentes ambientes das aldeias pertencentes a essa comunidade indígena, nos quais deve interagir com pessoas de diferentes faixas etárias e relações sociais.

Os LDs são produzidos respeitando a noção pragmático-funcional que embasa a teoria. Nesse sentido, de modo geral, os LDs organizam-se em unidades de ensino temáticas, ou tópicas, as quais contêm as formas linguísticas necessárias para desenvolver o tema/tópico da lição. A título de exemplificação, cito a organização do primeiro volume do LD “*Tempo – méthode de français*”, de Bérard, Canier e Lavenne (1996), esse traz os seguintes temas em suas lições: Primeiros contatos, Primeiras trocas, Primeiros amigos, Meu país, Minha cidade, Minhas viagens, Encontros, Retratos, Objetos, Acontecimentos, Histórias e De ontem a amanhã.

Os critérios para organização do conteúdo linguístico a compor as unidades de ensino do LD não dependem da gramática, visto que essa não constitui objeto principal de ensino-aprendizagem, mas das necessidades linguísticas que o tema/tópico demanda: apresentar-se, identificar alguém, dar e obter uma informação, localizar alguém, expressar opinião, descrever um objeto, etc. As informações gramaticais de fonética, morfologia, sintaxe e semântica apresentadas também são norteadas pela mesma noção.

Assim sendo, em uma lição cujo tema é “Contato”, o aprendiz tem como necessidade linguística saber se apresentar, iniciar um contato com alguém, perguntar e responder questões referentes a sua identificação e identificar o outro, por exemplo. A fim de sistematização do conhecimento, o aprendiz tem acesso a algumas informações gramaticais como, por exemplo, a conjugação dos verbos necessários para realizar os atos de falas. Conforme Bolognini (1991, p. 45), “esses passos são característicos de uma abordagem comunicativa de ensino, já que o ponto de partida para a elaboração das unidades é o tópico, e não um aspecto gramatical [...]”. Partindo-se do tema/tópico “Contato”, sugiro ao LDI *Parkatêjê* atividades como esta do Quadro 21, em que trabalha a CO, EO e CE em texto do cotidiano, a fim de ensinar o ato de fala ‘saudação’. Conforme os princípios da Abordagem comunicativa, são fornecidos elementos linguísticos necessários para que o aprendiz desenvolva-se na língua-alvo; neste caso, o necessário consiste no vocabulário de saudação.

Quadro 21 – Atividade ilustrando o ensino do ato de fala ‘saudação’ dentro de uma unidade tópica ‘Contato’

Escute, leia e repita o diálogo.   

Treine o diálogo com o colega e apresente para a turma. 

Apê mpei!



PANFTI SAND

Itakâm pei!

VOCABULÁRIO:

Apê mpei / Itakâm pei⁹⁹

Ajakry mpei

Aikâpat pei

Piá ou Paia

Fonte: Autora da pesquisa (2021).

Outros aspectos a serem destacados sobre os LDs na Abordagem Comunicativa conferem a organização dos níveis e a composição do conjunto pedagógico. Em relação aos níveis, esses organizam os conteúdos de ensino de acordo com os níveis de abrangência de aprendizagem orientados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001): Elementar (A1 e A2), Independente (B1 e B2) e Proficiente (C1 e C2), os quais podem ser adaptados para os contextos de outras línguas, como as línguas indígenas faladas no Brasil, a exemplo do *Parkatêjê*. Na proposição que apresento nesta Tese, o nivelamento do conteúdo, das competências e das habilidades a serem trabalhadas em cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização encontra-se exposto no desenho da matriz de referência curricular também proposta neste estudo de Doutorado (ver Quadro 15).

Em relação à composição do conjunto pedagógico, o LD, embora seja “o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aula de língua estrangeira” (VILAÇA, 2009, p. 5-6), não é o único material didático a auxiliar o professor na Abordagem Comunicativa. Na composição do conjunto pedagógico, geralmente, além do LD, conhecido como o livro do aprendiz, há o livro de exercício, o material auditivo e visual – CD, CD-Rom, MP3 - e o guia pedagógico do professor. O livro de exercício traz atividades complementares ao livro principal, essas, em sua grande maioria, são atividades voltadas para a fixação de informações gramaticais, por isso tais livros podem ser usados em ambientes extra escolares, por exemplo, sob orientação do professor ou sob interesse do aluno em intensificar seu aprendizado.

Sobre o material auditivo, destaco uma peculiaridade, de modo geral, os registros orais são acompanhados dos mais variados barulhos a fim de estimular o aluno a se concentrar na

⁹⁹ Tradução: respectivamente, Bom dia! Boa tarde! Boa noite! Oi!

compreensão e a distinguir os sons linguísticos dos demais sons presentes no registro auditivo. O toque de telefone, o som da turbina de avião em decolagem, ruído de digitação, exemplificam o exposto.

Quanto ao guia pedagógico do professor, esse traz o plano de aula formulado: objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos, tempo destinado para cada tarefa, respostas dos exercícios, transcrição dos textos orais, entre outras informações importantes para o desenvolvimento da aula de língua. Embora apresente tal facilidade, não há nenhum impedimento ao professor de fazer alguma adaptação nas atividades do LD, conforme considere necessária.

Para a composição do conjunto didático-pedagógico no qual faz parte o LDI *Parkatêjê*, sugiro o acompanhamento de um CD com o material auditivo a ser explorado nas atividades de CO, cujo áudio pode ser gravado pelos anciãos da comunidade; de um livro de exercício para complementar a aprendizagem fora do ambiente escolar; e do livro do professor com as orientações de como aplicar as atividades. Além desses itens, também sugiro o acompanhamento de jogos linguísticos (bingos, trilhas, etc.) para auxiliarem o trabalho da consciência fonológica. Quanto ao estatuto livro consumível ou não consumível, seria interessante que, em nível de alfabetização, o LDI fosse consumível para que a criança possa realizar as atividades no próprio LD.

Conforme exposto neste item 4.5, pensar na constituição de LD não constitui tarefa fácil. Pensar na produção de um LDI configura-se como uma atividade ainda mais complexa, devido às peculiaridades que devem ser consideradas no tratamento dado às comunidades indígenas e a sua EEI. Em minha defesa em favor do uso do LD em contexto de EEI, considere o LDI como um suporte didático com papel de destaque no ensino-aprendizagem de uma língua, vindo a ratificar o pensamento de Coan e Pontes (2013). Conforme os autores, o LD constitui fonte de ideia e de atividade para promover o ensino-aprendizagem de uma língua. Os estudiosos afirmam que, se no ensino da LM o LD pode até ser dispensável, dependendo do contexto, no ensino da LE, “o livro didático adquire uma relevância maior, pois, sem ele, em muitos casos, dificulta-se o acesso à língua ensinada.” (COAN; PONTES, 2013, p. 317). Em locais onde não há ou onde há pouca facilidade para o acesso à internet, por exemplo, o LD acaba sendo a única fonte de informação sobre a língua-alvo.

A meu ver, em contexto de aprendizagem de LH, o LDI constitui também em um aliado para o acesso à língua-alvo. Embora se saiba que a escola não se estabelece como o único ambiente que pode propiciar o *input* linguístico na língua-alvo, haja vista que o falante de herança dispõe, por exemplo, do convívio familiar e social como contextos para sua

aprendizagem (SILVA, 2019), para o aprendente de herança *Parkatêjê* a escola - e os objetos pedagógicos nela utilizados, a exemplo do LDI – configura-se como um lugar de apoio aos esforços da comunidade no trabalho para o revigoramento do *Parkatêjê*. Logo, o LDI configura-se como um suporte didático importante para o ensino-aprendizagem de LH.

Para o ensino-aprendizagem em nível de alfabetização de uma LH, o LDI constitui um suporte que possibilita o contato com a leitura e a escrita, objetos de ensino-aprendizagem nesse nível educacional. Assim sendo, meu objetivo inicial nesta pesquisa consistia em produzir, junto *com* o professor *Parkatêjê*, o LDI defendido nesta Tese. Diante do contexto epidemiológico enfrentado a partir do ano de 2020, nem todas as ações metodológicas planejadas segundo o método científico que seria adotado para o desenvolvimento desta pesquisa – a pesquisa-ação – puderam ser realizadas, obrigando com que este estudo tomasse um caráter propositivo. Em meio às poucas ações aplicadas, uma consistia na coleta de desenhos realizados por crianças *Parkatêjê* matriculadas na Escola *Pěptykre Parkatêjê*, os quais deveriam ser utilizados para compor o LDI que viria a ser construído nas ações sequenciais juntos com os professores *Parkatêjê* e que efetivamente foram usados para se propor um LDI de leitura do alfabeto *Parkatêjê*, denominado de *Mě krare jakre*. Como o LDI de leitura está sendo apresentado no conjunto desta Tese, ainda que em caráter propositivo, considere por bem descrevê-lo como etapa de elaboração de um LDI, tal como era meu como objetivo primário para este estudo de Doutorado. Assim, sigo fazendo essa descrição.

4.5.3.1 Descrevendo o Livro Didático Indígena de leitura *Mě krare jakre*

Em minha segunda viagem à Aldeia *Parkatêjê*, em fevereiro de 2020, pude ter contato com as crianças matriculadas nas turmas de Ensino Fundamental menor da Escola *Pěptykre Parkatêjê*. Naquele contato, eu objetivava aplicar uma atividade junto aos alunos do 1º ano/9 que resultaria na produção dos desenhos a comporem um LDI piloto de alfabetização em Língua *Parkatêjê*. A aplicação da atividade seria uma oportunidade de realizar algumas observações sobre o processo de ensino-aprendizagem daquelas crianças. Entretanto, a atividade que foi planejada para ser executada seguindo o passo a passo de uma oficina linguística, por razões de organização interna da escola, infelizmente não foi realizada da forma pretendida, isto é, conforme o planejamento inicial. Naquele momento, os professores, em seus primeiros contatos com os alunos naquele ano letivo, realizavam suas avaliações diagnósticas. Assim sendo, não foi possível a liberação total da turma-alvo da pesquisa, eu pude dispor de alguns momentos com os alunos e eu tive de optar em realizar ou não, dentro

das possibilidades impostas no momento, alguma atividade a fim de alcançar meu objetivo – os desenhos. Considerando a necessidade do avanço desta pesquisa, julguei por bem realizá-la da forma como a situação me permitia. Dias depois, a Escola *Pěptykre Parkatêjê* encontrava-se fechada em razão da pandemia da covid-19.

Devido ao pouco tempo disposto para interagir com os alunos-alvo e para coletar os desenhos feitos por eles, optei por visitar todas as classes do Ensino Fundamental menor (do 1º ao 5º ano/9), não me restringindo, portanto, apenas ao 1º ano/9. Na turma-alvo, isto é, na sala de aula do 1º ano/9, cheguei a realizar parte do planejamento, porém sem considerar o tempo previsto para as etapas da oficina. Em um único dia com a turma-alvo, apliquei o primeiro, o segundo, o terceiro e o sexto momento da oficina apresentada no final deste subitem. Como a turma era composta por poucos alunos, mais precisamente por nove discentes, e nem todos estavam presentes no dia da atividade, obtive poucos desenhos produzidos por alunos daquele grupo, o que reforçava a necessidade de recorrer às demais turmas. Assim sendo, em companhia dos respectivos professores, estive com as outras turmas do Ensino Fundamental menor e, em sala de aula, utilizei-me dos cartazes que faziam parte da decoração do ambiente para motivar a confecção dos desenhos. Além das letras do alfabeto *Parkatêjê*, os cartazes continham as ilustrações de animais e de objetos cotidianos relacionados às letras. Coincidentemente, a maioria das ilustrações correspondia aos nomes de animais e objetos que eu havia selecionado previamente para abordar durante a atividade.

Em oportunidade, aproveitei para verificar com os colaboradores 3 e 4 a ortografia das palavras que nomeavam os desenhos, as quais tinham sido pré-selecionadas por mim para compor a atividade de oficina linguística de revisão da ortografia da Língua *Parkatêjê*, bem como pedi que eles escolhessem os desenhos/as palavras que deveriam ilustrar cada grafema do alfabeto de sua língua.

De posse daqueles desenhos e já impossibilitada de retornar à Aldeia *Parkatêjê* para dar continuidade às ações metodológicas planejadas para realizar a pesquisa, dentre essas ações estava a apresentação do LDI piloto aos *Parkatêjê* e a construção desse material didático junto com os professores *Parkatêjê*, tive de dar outro direcionamento a este estudo. Em concordância com minha orientadora, Profa. Dra. Marília Ferreira, os resultados apresentados nesta Tese tornaram-se propositivos e o LDI que, a princípio, seria piloto, passou ao *status* de uma proposta de LDI de leitura do alfabeto ilustrado da Língua *Parkatêjê*.

O LDI de leitura do alfabeto ilustrado da Língua *Parkatêjê*, por sugestão da colaboradora 4 – principal colaboradora do estudo –, foi denominado de *Mě krare jakre* ‘Ensinando a criança’. Ele é composto pelo alfabeto da Língua *Parkatêjê*, por palavras dessa

língua e por desenhos indígenas feitos por crianças da etnia *Parkatêjê*. Pensado para ser impresso em tamanho de papel A4, a proposta de LDI em questão apresenta 26 grafemas, entre eles, 16 representam sons de vogais orais e nasais. A opção por representar cada um dos 16 fonemas vocálicos da Língua *Parkatêjê* com um grafema, diferentemente dos demais estudos que tratam sobre ortografia dessa língua, conforme referendado na seção 2 desta Tese, deu-se pela compreensão de que isso facilitaria a relação fonema-grafema por parte do aluno em nível de alfabetização.

Na composição do livro, após a capa que traz um desenho da Aldeia *Parkatêjê*, encontra-se a apresentação de todos os grafemas representados em letras maiúsculas e minúsculas e em formato bastão/imprensa e cursiva, conforme se verifica na Figura 20, abaixo. As fontes utilizadas para escrita dos grafemas foram *New Times Roman* e *Mamãe que nos faz*, aquela para representar a escrita das letras de bastão/imprensa, esta para representar a escrita cursiva. A decisão por essas fontes embasa-se no princípio construtivista de fornecer o contato com diferentes tipos de fontes de escrita.

Figura 20 – Alfabeto *Parkatêjê* em diferentes fontes de letras

Alfabeto Parkatêjê

A a	Â â	Ã ã
C c	Ç ç	Ĉ ĉ
E e	Ê ê	Ê ě
É é	Ê é	Ê ě
H h	I i	Ī ī
Ĥ ĥ	Ĵ ĵ	Ĵ ĵ
J j	K k	M m
Ĵ ĵ	k k	Ŋ ŋ
N n	O o	Ô ô
Ŋ ŋ	O o	Ô ô
Õ õ	P p	R r
Ô ô	Ƴ ƴ	R r
T t	U u	Ū ū
Ƴ ƴ	U u	Ū ū
W w	X x	Y y
W w	X x	Y y
Y y	Y y	
Y y	Y y	

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Nas páginas seguintes, estão apresentadas, de forma separada, as vogais e as consoantes. Cada um dos grafemas está exemplificado com uma palavra, conforme se verifica na Figura 21. Considerando que em *Parkatêjê* há vogais que não iniciam palavras, a escolha do vocabulário exemplificativo não obedeceu ao critério “palavra iniciada pelo grafema

representado”, mas à presença do grafema em qualquer posição dentro da sílaba, fato informado ao final da página em que as vogais são representadas em sua escrita. Assim sendo, a palavra *tep* ‘peixe’ exemplifica o grafema **e** presente como segundo elemento desse monossílabo. É válido ressaltar que os colaboradores 3 e 4 participaram dessa seleção de palavras para exemplificar o grafema.

Figura 21 – Vogais e consoantes do alfabeto *Parkatêjê*

As vogais da Língua Parkatêjê		As consoantes da Língua Parkatêjê	
A a Ā ā Ă ă E e Ē ē Ē ē I i Ī ī O o Ō ō Ō ō U u Ū ū Y y Ŷ ŷ Ŷ ŷ		H h J j K k M m N n P p R r T t W w X x	
G g Ġ ġ Ģ ģ Ĥ ĥ Ħ ħ Ĭ ĭ Ĵ ĵ Ķ ķ Ĳ ĳ Ĵ ĵ Ķ ķ Ĳ ĳ		K k Ĵ ĵ Ķ ķ Ĳ ĳ Ĵ ĵ Ķ ķ Ĳ ĳ Ĵ ĵ Ķ ķ Ĳ ĳ	
A a	aikre	H h	âhâre
Ā ā	pâtâti		hâk
Ă ă	kahă	J j	japturti
E e	tep		jaxy
Ē ē	têre	K k	kra
Ē ē	kên	M m	mîre
I i	tutikrâ	N n	nkre
Ī ī	înkaka	P p	pân
O o	krowa	R r	rop
Ō ō	krôkrôkti	T t	tôn
Ō ō	pôxy	W w	wakô
U u	kukryt		wewere
Ū ū	kûnhâk	X x	xâti
Y y	penxy		
Ŷ ŷ	awrÿ		
Ŷ ŷ	hÿ		

Em Parkatêjê não há ocorrência registrada de palavras que iniciam com as vogais **E e Ē ē Ē ē O o Ō ō U u Ū ū Y y Ŷ ŷ Ŷ ŷ**, elas ocorrem apenas no interior dos vocábulos.

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Posteriormente, seguem-se as apresentações de cada grafema com sua palavra-exemplo e a respectiva ilustração desse vocabulário *Parkatêjê*. A escrita do grafema e da palavra segue a lógica já descrita: em maiúscula e em minúscula e em formato bastão/imprensa e cursiva, conforme se verifica no Quadro 22.

Quadro 22 – Alfabeto *Parkatêjê* ilustrado

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Sobre as palavras ilustradas com o desenho para exemplificar dado grafema, vale informar que, com exceção do grafema *ÿ*, na palavra adverbial *hÿ* ‘sim’, todas são substantivos referentes à flora, à fauna e à cultura do contexto *Parkatêjê*, sobressaindo-se os nomes de animais. Vale informar também que a fim de seguir o princípio da Abordagem Comunicativa, em que se privilegia o contexto cultural do aprendiz, procurei preservar todo o contexto do desenho, não selecionando apenas a imagem correspondente à palavra-exemplo, ainda que isso viesse sobrecarregar o contexto informacional para o nível de alfabetização. E, ainda, vale informar que todas as imagens trazem a assinatura do autor do desenho e o ano/série em que esse estava cursando, garantindo a autoria do desenhista.

Em relação aos desenhos realizados pelas crianças, é preciso informar que consistem em lindas ilustrações características do universo infantil, com um colorido que procura ser fiel a realidade contextual. As características dos traços de alguns desenhos mostram que seus autores são dotados de habilidades artísticas, com aptidão para representar visualmente um objeto em forma de desenho e pintura.

Em relação às características comuns ao LDI apontadas no subitem 4.5.2, no que compete à classificação linguística, o LDI de leitura *Mê krare jakre* ‘Ensinando a criança’ é bilíngue, isto é, escrito em Português e *Parkatêjê*, trata-se de um projeto individualizado, pensado exclusivamente para o ensino da Língua *Parkatêjê*.

No que se refere ao projeto gráfico do material que exponho no Apêndice A desta Tese, esse objeto didático foi organizado com o auxílio do programa computacional *Paint*, por meio do qual inseri as letras e as palavras nos desenhos indígenas que ilustram o conteúdo

linguístico. A presença dos desenhos ajuda a reforçar a contextualização cultural específica do grupo indígena dentro do LDI, sendo essa uma das distinções entre esse LDI propositivo e os demais LD de leitura de alfabetos ilustrados presentes na sociedade brasileira.

No que compete à funcionalidade do LDI, embora seja de caráter propositivo, posso afirmar que esse suporte didático cumpre o estabelecido por estudiosos do tema LD em relação à função didático-pedagógica e divulgador da cultura: auxiliar conteúdo escolar de dada disciplina do currículo escolar (CHOPPIN, 1992); para servir como instrumento de ensino-aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno (BITTENCOURT, 1993); exercendo influência direta na aprendizagem da leitura (LAJOLO, 1996) e da produção de texto; como suporte divulgador da cultura da língua-alvo (BOLOGNINI, 1991). O LDI *Mẽ krare jakre* ‘Ensinando a criança’ é um suporte para o ensino-aprendizagem de conteúdo curricular de cunho linguístico: o alfabeto da Língua *Parkatêjê*.

Para concluir este subitem 4.5.3.1, apresento a atividade que eu havia pensado para ser aplicada a fim de obtenção dos desenhos *Parkatêjê*:

1. Apresentação

Oficina linguística: Visitando o alfabeto da Língua *Parkatêjê*

Público-alvo: Alunos *Parkatêjê* matriculados no 1º ano/9

Conteúdo linguístico: Alfabeto e vocabulário da Língua *Parkatêjê* e desenho e pintura indígena *Parkatêjê*.

Tempo previsto: 8h/a distribuídas em 4 dias (2h/a por dia) – preferencialmente, no início do turno.

Local: Sala de aula da Escola *Pẽptykre Parkatêjê*.

2. Objetivo

Objetivo Geral: Visitar o alfabeto *Parkatêjê* junto aos alunos do 1º ano/9 do Ensino Fundamental, matriculados na Escola *Pẽptykre Parkatêjê*, a fim de relacionar com palavras da língua que exemplifiquem a ocorrência de grafemas do alfabeto e que possam ser desenhadas pelo aprendiz.

Objetivos específicos: - Promover a arte – desenho e pintura - *Parkatêjê* em meio às crianças;
 - Realizar leitura do alfabeto e de palavras da Língua *Parkatêjê*;
 - Investigar o conhecimento linguístico da criança em *Parkatêjê*;
 - Treinar a pronúncia de palavras da Língua *Parkatêjê*.

3. Metodologia

1º dia: 2h/a distribuídas em dois momentos.

- Primeiro momento: motivacional e interacional. Lançar as seguintes perguntas estimuladoras aos alunos, como: Quem já sabe ler o alfabeto da Língua *Parkatêjê*? Quem conhece essa letra (Escrever a letra no quadro)? Quem sabe desenhar *rop* ‘onça’, *tep* ‘peixe’, *hàk* ‘gavião’? Quem gosta de pintar com lápis de cor?

- Segundo momento: leitura do alfabeto *Parkatêjê*. Escrever no quadro, em letra maiúscula (bastão) e minúscula (cursiva) os grafemas do alfabeto *Parkatêjê*. Realizar a leitura do alfabeto com a criança observando primeiramente o que ela sabe, isto é, conhece, e auxiliando quando ela ainda não tiver conhecimento da relação entre dado fonema-grafema.

2º dia: 2h/a distribuídas em dois momentos.

- Terceiro momento: apresentação do vocabulário. Escrever no quadro em letra maiúscula (bastão) e minúscula (cursiva) palavras da Língua *Parkatêjê* previamente selecionadas para leitura junto aos alunos. O professor *Parkatêjê* realiza a leitura das palavras junto com os alunos. Questiona-se sobre o significado daquelas palavras. Observação: As palavras selecionadas fazem parte do universo da flora, fauna e cultura *Parkatêkê*, constituindo-se, em sua maioria, em seres concretos.

- Quarto momento: criação de banco de palavra. Solicitar ao aluno que forneça outras palavras e acrescentá-las à listagem prévia colocada no quadro.

3º dia: 2h/a distribuídas em dois momentos.

- Quinto momento: relação grafema/palavra. Escrever novamente os grafemas e as palavras no quadro a fim de fornecer suporte visual para a leitura dos alunos. Ler o alfabeto e as palavras listadas. Selecionar, com a ajuda do aluno, as palavras a serem ilustradas em desenhos indígenas.

- Sexto momento: desenho e pintura. Depositar em uma mesa o material didático necessário para realização dos desenhos e pinturas das crianças *Parkatêjê*.

4º dia: 2h/a

- Sétimo momento: desenho e pintura. Continuação da atividade de desenho.

4. Recurso Didático

Material a ser utilizado: papel A4 branco, caixas com lápis de cor, caixa com giz de cera colorido, lápis grafite, borracha, apontador, quadro magnético (lousa), apagador para quadro magnético, pincel para quadro magnético.

5. Avaliação

- Avaliação diagnóstica: observar as dificuldades específicas de aprendizagem: pronúncia de um fonema, por exemplo; e observar possíveis proficiências linguísticas dos aprendizes em relação à LH.

- Avaliação formativa: realizada ao final da oficina com o alcance dos desenhos e pinturas das palavras exemplos.

Concluo este subitem da Tese em que descrevi as etapas de produção de uma proposição de LDI de leitura em Língua *Parkatêjê* afirmando que produzir um LDI envolve outras questões que estão além de compreender as políticas linguísticas de produção de LDI, compreender em que consiste e em como elaborar um LDI, compreender os desejos do público-alvo para o material (professores e alunos indígenas), definir teorias e metodologias de ensino a serem adotadas no LDI, definir funcionalidade para o livro, selecionar conteúdo linguístico e cultural para o currículo, selecionar aspectos gráficos, planejar e aplicar atividades de testagem e/ou obtenção de material a ser usado no LDI. Ratifico aqui o que mencionei no subitem 3.2.5 desta Tese, produzir LDI demanda também preparar o professor indígena para utilizá-lo.

Conforme observável em meio ao contexto *Parkatêjê*, em que há vários títulos à disposição dos professores indígenas, podendo ser utilizados em sala de aula para enriquecer as práticas pedagógicas do docente, o professor indígena não se sente seguro para utilizar LDI porque não tem formação pedagógica adequada para isso, nem experiência em como realizar o ensino de uma língua indígena em contexto formal. Portanto, é preciso treinar o professor para utilizar o LDI, segundo a metodologia de ensino que ele foi produzido, o que evidencia a importância de, ao se entregar um LDI a um povo indígena, se realizar junto a eles oficinas linguísticas e pedagógicas de capacitação, visto que, conforme afirmou Facundes *et al.* (2019), o uso de materiais de ensino de línguas indígenas em escolas demanda certo grau de conhecimento das técnicas pedagógicas, as quais não se aprendem naturalmente. Facundes *et al.* (2019) relata sua experiência com o povo Apurinã, o qual, à semelhança dos *Parkatêjê*, contavam com LDIs específicos em sua língua indígena, mas não o usufruíam devido as poucas experiências que os professores tinham de como ensinar sua língua indígena em contexto escolar.

Assim sendo, não basta apenas produzir LDI específico para cada etnia, faz-se também necessário capacitar o professor indígena, ministrador das aulas das disciplinas que compõem a parte específica do currículo, para que saiba conduzir sua prática pedagógica usufruindo dos recursos didáticos que estão disponíveis ao seu alcance. Do contrário, o LDI não terá nenhuma utilidade para o processo de ensino-aprendizagem escolar.

5 METODOLOGIA

Conforme Prodanov e Freitas (2013), o conhecimento científico, diferente dos outros tipos de conhecimentos, requer análise das particularidades do objeto ou fenômeno em estudo. Esse é fundamentado a partir de metodologias a serem adotadas a fim de verificação das informações classificadas, visando a explicação plausível do objeto ou evento em questão e suas relações com outros fatos, de modo a conhecer muitos mais que suas aparências. Assim como os outros conhecimentos, o científico busca alcançar a veracidade dos fatos, verificando-o por meio de métodos científicos, um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para distinguir o conhecimento.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 24). Os métodos permitem alcançar objetivos, “traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 83).

Sendo este estudo caracterizado como de cunho científico, para realizá-lo, adotei método científico de investigação e procedimentos metodológicos a fim de alcançar meus objetivos e validar meu objeto de estudo. Conforme Demo (2000), como as pesquisas variam de acordo com seus gêneros, os trabalhos resultam da mesclagem tipológicas de pesquisas, com acentuado aspecto de um ou outro tipo, evidenciando que nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente. Assim sendo, nesta seção, descrevo as bases metodológicas usadas não somente para gerar, mas também analisar os dados os quais me permitiram investigar e propor as bases teóricas para concepção de um LDI de alfabetização, de práticas de sala de aula e de ensino da Língua *Parkatêjê* para crianças indígenas; bem como para organização curricular do ensino dessa língua na Escola *Pêptykre Parkatêjê*. Para tanto, apresento o método de abordagem, que consiste no método científico adotado para investigar o problema, os procedimentos metodológicos e as técnicas de investigação usadas para realizar o estudo, as quais me permitem classificar a pesquisa em relação ao seu objetivo de estudo, à forma de abordagem do problema, aos procedimentos técnicos da pesquisa, às técnicas de coleta de dados aplicadas e à natureza da pesquisa.

5.1 Etapas da pesquisa-ação

Consoante Prodanov e Freitas (2013), o método científico de abordagem se constitui como instrumento que ordena o pensamento e traça os procedimentos a serem adotados pelo pesquisador no caminho traçado para alcançar o objeto preestabelecido. Para realizar este estudo fiz uso do método da pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (1986, p. 14), consiste em

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com o autor, na perspectiva desse método, faz-se indispensável realizar a fase exploratória, momento em que o pesquisador busca descobrir informações primordiais para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: “o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.” (THIOLLENT, 1986, p. 48). Assim sendo, diante do tema que me propus desenvolver: “Livro didático e práticas em sala de aula para alfabetização em *Parkatêjê*”, realizei a primeira da fase exploratória desta pesquisa-ação, o qual também constituiu a primeira etapa da pesquisa como um todo. Antes de descrevê-lo, porém, é válido informar que a decisão em realizar a pesquisa a partir dessa temática partiu do conhecimento prévio da problemática envolvendo a obsolescência linguística em *Parkatêjê* e do anseio da comunidade *Parkatêjê* em produzir LDI específico para o ensino-aprendizagem dessa língua indígena, no intuito de reverter o quadro linguístico enfrentado.

No primeiro momento da fase exploratória, realizei visitas *in loco* da pesquisa, a Aldeia *Parkatêjê* e a Escola *Pêptykre Parkatêjê*, quando estabeleci contato com o público-alvo e com os professores *Parkatêjê*. Em uma dessas visitas, eu realizei observação e apliquei questionário investigativo por meio do qual tive conhecimento dos interessados pelo estudo, bem como das expectativas desses em relação ao tema a ser inquerido nesta pesquisa de Doutorado. Após esse momento, entre outras compreensões, eu pude, por exemplo, construir o primeiro levantamento da situação linguística do público-alvo da pesquisa, dos problemas de obsolescência linguística enfrentado pela comunidade, da compreensão desses docentes sobre como gostariam que a Língua *Parkatêjê* fosse ensinada. Ressalto que esse diagnóstico tomou como unidade de reflexão e análise as falas dos professores *Parkatêjê*, sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Durante a fase exploratória, percebi que a pesquisa em questão se enquadrava tanto no âmbito da Linguística, mais precisamente da Linguística Aplicada e da Linguística Descritiva, quanto no âmbito da Educação. Dessa forma, visando o desenvolvimento do objeto de pesquisa, busquei coletar, nas mais variadas fontes, as informações disponíveis sobre os *Parkatêjê*, a EEI, o LD, o currículo escolar e as metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de língua, a fim de embasar teoricamente a pesquisa e construir uma teoria a partir das informações adquiridas durante a etapa da pesquisa de campo.

Após situar o problema e obter informações de cunho teórico, considerando que os postulados da pesquisa-ação, conforme Thiollent (1986), não defendem a formulação de uma hipótese prévia a ser refutada, mas de suposições e/ou diretrizes qualitativas sobre o problema detectado na situação investigada, formulei uma suposição, bem como ações a serem desenvolvidas durante a pesquisa-ação junto aos professores *Parkatêjê*, a fim de colaborar para a amenização, ou quiçá a solução, do problema observado. Minha suposição fundamentava-se na compreensão de que um LDI de alfabetização e ensino de Língua *Parkatêjê*, com metodologias de ensino-aprendizagem que valorizassem a cultura e que introduzissem a oralidade e a escrita, poderia ser eficiente no processo de ensino-aprendizagem, em nível de alfabetização, de crianças indígenas *Parkatêjê*, auxiliando o professor indígena em suas práticas pedagógicas.

A partir da suposição formulada, surgia uma questão-problema a ser inquerida nesta pesquisa: tendo em vista que a língua a ser ensinada, o *Parkatêjê*, não possui tradição escrita, qual método de ensino-aprendizagem de alfabetização e ensino de língua seria mais coerente e eficiente para o público-alvo: algum método já existente (silábico, fônico, etc., por exemplo), ou nenhum desses já conhecidos, o que demandaria a criação ou adaptação de um método de alfabetização para esta pesquisa. A resposta para essa questão-problema seria construída junto aos professores e alunos *Parkatêjê*, durante as etapas metodológicas da pesquisa-ação. A pesquisa avançava para o segundo momento da fase exploratória.

Segundo Thiollent (1986, p. 48), a segunda fase da etapa exploratória “consiste em apreciar prospectivamente a viabilidade de uma intervenção de tipo pesquisa-ação no meio considerado,” momento em que se detectam apoios e resistências, bem como convergências e divergências à pesquisa, de modo que o pesquisador tome decisões a respeito das ações a serem realizadas. É o momento em que o pesquisador apresenta à comunidade pesquisada, por meio de conversas e seminários, sua proposta de trabalho. Infelizmente, conforme justificado nas considerações iniciais desta Tese, a verificação da viabilidade do estudo, sua aceitação em meio à comunidade *Parkatêjê* foi interrompida pelo contexto pandêmico do novo coronavírus, bem como as ações que foram planejadas para serem executadas durante as etapas metodológicas da pesquisa-ação: pretendia-se que a produção do LDI fosse realizada junto **com** o professor *Parkatêjê*, sendo as atividades testadas juntamente **com** os alunos-alvo.

Diante do contexto situacional enfrentado durante a pesquisa, este estudo pautado nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação participante, adequou-se ao caráter propositivo, não podendo ser realizado seguindo integralmente todos os passos metodológicos postulados por esse método de abordagem. A partir das etapas de pesquisa realizadas, busquei produzir

um aporte teórico-metodológico apresentando aos *Parkatêjê* uma proposta de concepção de LDI e de práticas de sala de aula; bem como uma proposta de matriz de referência curricular para o ensino da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização, mais precisamente para o 1º ano/9 do Ensino Fundamental, séries iniciais.

5.2 Procedimentos metodológicos e técnicas de investigação e documentação

Enquanto etapas mais concretas da investigação científica, os métodos de procedimentos consistem em técnicas que “visam a fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, em especial no que diz respeito à obtenção, ao processamento e à validação dos dados pertinentes à problemática objeto da investigação realizada.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 36). Há casos em que um único método não é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem utilizados no decorrer da investigação. Assim, vários métodos podem ser concomitantemente usados pelo pesquisador dentro de dada área de conhecimento. Na realização das etapas desta Tese, utilizei dois métodos de procedimentos: histórico e funcionalista.

O método histórico, típico dos estudos qualitativos, considera importante pesquisar acontecimentos, processos e instituições do passado para compreender sua influência na sociedade de hoje, visto que, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 107), “as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época.” O referido método proporcionou-me compreender, por meio das pesquisas documental e bibliográfica, o percurso da educação escolar indígena, isto é, o que ocorreu para que essa modalidade de ensino se configurasse da forma que se encontra atualmente. Assim sendo, pude traçar seu panorama no Brasil e no estado do Pará, observando como a escola se configurou junto aos *Parkatêjê*.

As pesquisas documental e bibliográfica consistem em técnicas de documentação indireta; essas foram usadas para compor o embasamento teórico de estudos científicos. A pesquisa documental, muitas vezes confundida com a pesquisa bibliográfica, tem restritivamente como fonte de coleta de dados documentos sejam eles escritos ou não, constituindo-se nas fontes primárias ou secundárias, afirmam Lakatos e Marconi (2003). Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 55) esse procedimento técnico “baseia-se em materiais que não receberam ainda tratamento analítico ou que podem ser relacionados de acordo com os objetivos da pesquisa.”

Os documentos escritos que subsidiaram este estudo são de caráter contemporâneo e constituem-se de documentos oficiais, leis, resoluções, ofícios e relatórios encontrados em arquivo de *sites* de domínio público; e registros escolares, grades curriculares, relatório de matrícula, relatório de escolas em funcionamento, fontes estatísticas e outros documentos fornecidos pela Escola *Pẽptykre Parkatêjê* e pela Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEIND/SEDUC-PA) quando estive nesses locais realizando pesquisa de campo. Alguns dados da SEDUC-PA também foram obtidos por meio do *site* da instituição, visto se tratarem de informações disponibilizadas pela Secretaria como forma de cumprimento de sua política de transparência.

Além desses, também constituíram fontes de informação documental fotografias e gravação de áudio e vídeo realizadas por mim em etapas da pesquisa de campo. Esses foram captados em videocâmera digital DCR-SX20, de marca Sony – Handycam, e em aparelho celular de modelo A30S, de marca Samsung.

A pesquisa documental torna-se relevante quando o pesquisador organiza as informações dispersas, dando-lhe nova importância enquanto fonte de consulta, afirmam Prodanov e Freitas (2013). A documentação analisada me forneceu subsídio para compreender e interpretar fatos relacionados à EEI não somente no âmbito nacional, mas também estadual, no Pará, e local, na Escola *Pẽptykre Parkatêjê*.

A pesquisa bibliográfica, procedimento técnico típico da pesquisa exploratória, é caracterizada como pesquisa de fonte secundária. Essa técnica “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado [...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”, afirmam Lakatos e Marconi (2003, p.183). Segundo as autoras, esse procedimento técnico de pesquisa não consiste apenas na repetição do que foi dito ou escrito sobre dado tema, mas favorece o exame de um assunto sob nova abordagem, possibilitando conclusões diferentes daquelas já existentes. Prodanov e Freitas (2013) chamam atenção sobre a importância de se verificar a veracidade dos dados obtidos, de modo a se observar as possíveis incoerências e contradições apresentadas pelas obras consultadas.

Para a formação do referencial teórico deste estudo consultei artigos publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos periódicos dos Programas de Pós-Graduações Brasileiros; e Livros, Monografias, Dissertações e Teses disponíveis nas Bibliotecas Especializadas e nas Bibliotecas Digitais dos Centros Universitários do Brasil. As gravações audiovisuais de mesas-redondas de *sites* como, por exemplo, o da Associação Brasileira de Linguística

(ABRALIN) também compuseram o corpo bibliográfico consultado para esta pesquisa, bem como as notas tomadas em eventos científicos de nível regional, nacional e internacional, os quais participei assistindo às Conferências, Palestras e Mesas-redondas. Cito, ainda, as notas das aulas expositivas das disciplinas ofertadas pelo PPGL-UFPA as quais cursei durante este doutoramento. As informações obtidas por meio da pesquisa bibliográfica permitiu traçar a argumentação desta Tese, bem como discorrer a respeito de conceitos importantes para este estudo como, por exemplo, as definições de alfabetização, LDI, currículo, entre outros.

Tanto as técnicas da pesquisa documental quanto da pesquisa bibliográfica constituíram a segunda das três etapas de desenvolvimento desta pesquisa de Doutorado, quando realizei o levantamento e a leitura bibliográfica referente ao tema investigado. A aplicação dessas subsidiou-me na construção de um sólido embasamento teórico.

O método funcionalista que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 110), é “mais um método de interpretação do que de investigação”, o qual “estuda a sociedade do ponto de vista da função de suas unidades, isto é, como um sistema organizado de atividades.” Nessa perspectiva, a sociedade é analisada a partir de dois âmbitos: como uma estrutura complexa formada por grupos ou indivíduos; e “como um sistema de instituições correlacionadas entre si, agindo e reagindo umas em relação às outras” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 110). Cada parte, dentro do todo organizacional, tem uma função.

A Escola *Pêptykre Parkatêjê*, enquanto componente institucional da sociedade *Parkatêjê*, assume a função de educar formalmente os cidadãos indígenas em ensino bilíngue e intercultural, de modo que esses tenham acesso aos saberes da sociedade circundante, mas também fortaleçam sua identidade étnica pela promoção dos saberes tradicionais do povo, sendo essa sua função manifesta.

O referido método possibilitou-me compreender, por meio das técnicas da pesquisa de campo realizada nas Aldeias *Rohôkatêjê* e *Parkatêjê* e na Escola *Pêptykre Parkatêjê*, o papel dessa instituição dentro dessa sociedade indígena, bem como a visão que essa instituição e seus elementos constitutivos assumiram diante dessa comunidade. Assim, foi possível afirmar que os *Parkatêjê* compreendem a escola e a EEI como uma aliada para revigoração e revitalização de sua LH.

A “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queria comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos [...]”, afirmam Lakatos e Marconi (2003, p.186). Constitui-se no levantamento de dados que, posteriormente,

serão manipulados pelo pesquisador no intuito de alcançar sua proposição. Esses são obtidos no próprio local onde ocorrem os fenômenos analisados.

Nas Aldeias *Rohōkatêjê* e *Parkatêjê* apliquei como procedimento de registro de pesquisa de campo a observação que, segundo Prodanov e Freitas (2013), pode ser uma técnica de registro muito útil para se obter informação. Para Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 62), a observação precisa atender aos seguintes aspectos: “deve ser exata, completa, imparcial, sucessiva e metódica.” Quanto à estruturação, utilizei tanto a observação assistemática, uma técnica usada em estudos exploratórios, quanto a sistemática, realizando observação de campo individual.

A observação assistemática, sem planejamento e controle elaborado previamente, subsidiou-me em minha primeira viagem de campo às aldeias mencionadas, realizada de 17 a 19 de outubro de 2017, quando observei o contexto sociocultural infantil, isto é, o que despertava a atenção das crianças indígenas, qual seu lugar dentro da comunidade, etc. À época, a Comunidade Indígena *Parkatêjê* realizava a festa de encerramento do luto do líder *Krôhōkrenhũm*, falecido em 2016, e eu pude conviver com eles durante esses três dias, alternando momentos em uma aldeia e outra. Na Aldeia *Rohōkatêjê*, as observações ocorreram em contexto social mais restrito: o familiar. Eu estive dentro de suas casas, observando a relação e os papéis familiares, participando de conversas e dos preparativos para a festa que estava ocorrendo, vivenciando a cultura dessa etnia e interagindo diretamente com crianças, jovens, adultos e anciãos. Já na Aldeia *Parkatêjê*, as observações ocorreram em contextos sociais mais amplos, em que essa comunidade se relacionava com outras etnias indígenas presentes, bem como com a sociedade circundante.

A técnica de registro subsidiou-me também durante minha segunda viagem de campo, a qual ocorreu de 10 a 15 de fevereiro de 2020, quando fui especificamente à Aldeia *Parkatêjê*, tendo oportunidade de observar, assistematicamente, momentos dessa comunidade ora no acampamento, ora no pátio da aldeia. Essas observações tanto da primeira quanto da segunda viagem de campo foram registradas em caderno de anotação e/ou diário de campo, em filmagem e em fotografia.

A observação sistemática, de caráter planejado e controlado, foi realizada durante a segunda viagem de campo, em fevereiro de 2020, quando fui especificamente à Aldeia *Parkatêjê*, onde está localizada a Escola *Pěptykre Parkatêjê*, para acompanhar algumas aulas de Língua *Parkatêjê* ministradas pelos professores indígenas, observando as metodologias usadas por eles, bem como para verificar o funcionamento desse estabelecimento de ensino. Durante os seis dias em que estive lá realizando, entre outras ações da pesquisa, essas

observações, tomei nota, de forma objetiva, em caderno de registro, de informações relevantes para a formação do *corpus* a ser analisado, bem como filmei, gravei áudio e fotografei o evento didático para posteriormente realizar as interpretações. Minha observação caracterizou-se, quanto ao critério de participação do observador, como não participante ou passiva, que é quando “o pesquisador permanece fora da realidade a ser estudada,” conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 62), pois “seu papel é de espectador, não interferindo ou se envolvendo na situação.”

Além dos locais mencionados, também realizei coleta de dados na CEEIND/SEDUC-PA em dois momentos: o primeiro, em novembro de 2019, quando tive acesso à grade curricular que, segundo a Secretaria, foi elaborada para a Escola *Pěptykre Parkatêjê*; a segunda, em fevereiro de 2020, quando tive acesso aos relatórios de matrícula de alunos na referida escola indígena. Os dados obtidos nesse local foram registrados em fotocópias e compõem os documentos analisados durante a pesquisa documental que subsidiou a aplicação do método histórico, conforme referendado anteriormente.

Os dados obtidos nos locais onde realizei pesquisa de campo foram manipulados e interpretados de forma qualitativa. A abordagem qualitativa considera o ambiente como fonte direta dos dados, afirmam Prodanov e Freitas (2013). Nesse sentido, o trabalho de campo do pesquisador é mais intensivo, pois as questões são analisadas no próprio ambiente em que ocorrem. Kauark, Manhães e Medeiros (2010) afirmam que o pesquisador é o instrumento-chave nesse processo, ele analisa seus dados indutivamente *in loco*.

Durante a realização da pesquisa de campo, obtive informações que foram primordiais para a elaboração do LDI. Os dados foram coletados e gerados por meio de diferentes técnicas de registro e documentação direta de dados, além da observação, realizei entrevista e aplicação de formulário.

A entrevista é uma técnica de levantamento de dados primários, característica da pesquisa exploratória. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.195), consiste em “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas tenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional”. Conforme Prodanov e Freitas (2013), nesse procedimento, dá-se muita importância à descrição verbal do colaborador, assim sendo, optei em realizar entrevistas com os professores indígenas e a diretora da Escola *Pěptykre Parkatêjê* a fim de determinar opiniões sobre os assuntos relacionados à pesquisa: as perspectivas do professor indígena *Parkatêjê* sobre a sua formação pedagógica, a sua atuação docente, o ensino da Língua *Parkatêjê* e a elaboração de LDI; o modelo de processo avaliativo aplicado por eles em suas aulas; a carga-horária de trabalho desses docentes; a

motivação desses educadores para o ensino da língua indígena; a sua experiência em relação ao uso de LD e às práticas metodológicas; a avaliação do professor e da diretora sobre o aprendizado da Língua *Parkatêjê* pelo aluno, a situação linguística dos discentes em relação à LH da comunidade e a necessidade de material didático, em especial de LDI, para o processo de ensino-aprendizagem do *Parkatêjê* dentro da escola; as competências da diretora em relação à gestão e às práticas administrativas da escola, bem como sua visão sobre currículo escolar. Essa decisão fundamentou-se no fato de serem eles os agentes da EEI na referida escola, logo os principais colaboradores deste estudo. Embora eu tenha informado que os entrevistados são professores indígenas e a diretora da Escola *Pêptykre Parkatêjê*, preferi preservar a identidade desses, adotando o termo “colaborador(a)”, associado a um número, a exemplo de COLABORADORA 1.

É válido ressaltar que não foi possível entrevistar todos os oito professores indígenas *Parkatêjê* em atuação na escola, visto que à época em que as entrevistas foram realizadas, em fevereiro de 2020, 02 docentes estavam doentes e 01 estava em viagem à Belém. Assim, o total de entrevistados somou seis pessoas: cinco professores indígenas e a diretora. O perfil dos entrevistados é variado, trata-se de pessoas do sexo masculino e feminino, de diferentes graus de escolaridade e pertencentes a diferentes faixas etárias, o que proporciona uma amostra de colaboradores desequilibrada, isto é, quando não há um padrão perfeito no perfil adotado. Assim sendo, não houve um fator preponderante para a escolha dos entrevistados, tidos como colaboradores desta pesquisa. Em outras palavras, não considereirei como relevante os quesitos idade, sexo e grau de escolaridade, os únicos pontos em comum dos entrevistados desta pesquisa consistem em estarem em atuação na escola e pertencerem à etnia *Parkatêjê*. No Quadro 23, apresento o perfil dos profissionais da EEI entrevistados, os quais são os colaboradores desta pesquisa.

Quadro 23 – Perfil dos colaboradores indígenas da pesquisa

FAIXA ETÁRIA	SEXO		GRAU DE ESCOLARIDADE		
	Homem	Mulher	Analfabeto	Ensino Superior completo	Ensino Superior incompleto
50-70	01	01	02	----	----
30-49	----	03	----	03	----
00-29	----	01	----	----	01

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

As entrevistas realizadas em fevereiro de 2020, na TIMM, bem como a efetuada em março de 2020, em Belém, caracterizam-se como entrevistas diretas, em que entrevistador e

entrevistado posicionam-se presencialmente face a face. Essas foram agendadas com antecedência. As que ocorreram em Mãe Maria, na Aldeia *Parkatêjê*, foram realizadas ou na Escola ou na residência do colaborador, com duração em média de 30-45 minutos, respeitando sua disponibilidade, e gravadas em áudio e vídeo por meio de videocâmera digital e aparelho celular. O tempo de duração das entrevistas realizadas é exposto no Quadro 24.

Quadro 24 – Duração das entrevistas diretas

COLABORADORES DA PESQUISA	DATA DA ENTREVISTA	LOCAL DA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
COLABORADORA 1	09.03.2020	ALEPA- Belém	34 min 50 s
COLABORADORA 2	15.02.2020	Residência na Aldeia <i>Parkatêjê</i>	30 min 55 s
COLABORADORA 3	12.02.2020	Escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i>	44 min 08 s
COLABORADORA 4	11.02.2020	Escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i>	39 min 28 s
COLABORADOR 5	14.02.2020	Residência na Aldeia <i>Parkatêjê</i>	31 min 44 s
COLABORADORA 6	13.02.2020	Escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i>	33 min 08 s
Total de gravação			4 h 5 min 8 s

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

De acordo com o propósito de minha pesquisa, para realizar as entrevistas diretas, apliquei entrevista do tipo padronizada ou estruturada, fazendo uso de um roteiro estabelecido previamente em um formulário. Essas ocorreram de forma muito harmoniosa e confortável para ambas as partes. A motivação para a entrevista padronizada consistiu no fato de, consoante Lakatos e Marconi (2003), ser possível obter respostas as mesmas perguntas, de modo que elas fossem posteriormente comparadas, visto se tratar de um mesmo conjunto de perguntas, cujas diferenças estão somente entre os entrevistados. Assim, seria possível compreender a visão dos colaboradores sobre as questões que nortearam a pesquisa.

No decorrer deste estudo, em muitos momentos foi indispensável a aplicação da entrevista indireta, uma técnica, segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 64), “em que o entrevistador utiliza recursos remotos para obter respostas às indagações, neste caso [...] pode realizar a entrevista por telefone, pela internet ou utilizar outras tecnologias.” Fiz uso do *Whatsapp* para realizar entrevista indireta junto ao líder indígena *Katê Parkatêjê*, sobre a cultura, a prática do futebol e os anseios em relação ao ensino da Língua *Parkatêjê* na escola e aos aspectos do LDI de alfabetização. As entrevistas com *Katê* ocorreram em vários momentos durante os anos de 2019, 2020 e 2021. Ressalto também que em alguns momentos,

conforme referendado na Tese, obtive informações por meio de conversas informais, via *E-mail*, telefonema e *Whatsapp*, junto à professora Regina Julião, em janeiro de 2017, e à profa. Dra. Leopoldina Araújo, em julho de 2020.

Após a realização das entrevistas diretas e indiretas, manipulei as informações gravadas em vídeo e áudio, transcrevendo-as no caderno de registro e/ou diário de campo, em formato textual. Em seguida, revisei e organizei as respostas por questões, para garantir melhor visualização dessas. Posteriormente, as informações foram analisadas de forma crítica e interpretadas qualitativamente, tendo os itens mais relevantes para meu objeto de estudo comentados, a partir das teorias que sustentam a argumentação; exemplificados com trechos de fala dos colaboradores e, até mesmo, ilustrados com fotografias, no intuito de subsidiar as discussões. As análises qualitativas desse material forneceram-me informações para descrever, segundo a avaliação dos colaboradores entrevistados, a situação linguística dos alunos *Parkatêjê* matriculados no ano letivo de 2020 na Escola *Pẽtykre Parkatêjê*, avaliar o ensino formal da Língua *Parkatêjê* e construir as atividades para exemplificar uma proposta de LDI.

Como técnica de coleta de dados em pesquisa de campo, utilizei o formulário, um recurso da documentação direta. Dois modelos de formulários foram necessários para que eu pudesse compreender o contexto de funcionamento da Escola *Pẽtykre Parkatêjê*, seu cenário no ano letivo de 2020, a situação linguística dos alunos inscritos na instituição, o perfil dos profissionais lotadas nesse estabelecimento de ensino, as metodologias adotadas para o ensino da língua, entre outras situações. O formulário consiste em um importante instrumento de coleta utilizado na pesquisa descritiva para obter dados diretamente do entrevistado. Selltiz et al. (1965, p. 172) afirma que o formulário “é o nome geral usado para designar uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador numa situação face a face com outra pessoa.” Nesta pesquisa fiz uso dos formulários para realizar as entrevistas com os profissionais da EEI da Escola *Pẽtykre Parkatêjê*: professores indígenas e diretora. Esses se encontram disponíveis, respectivamente, nos Apêndices C e D. Duas razões justificam a escolha por esse instrumento de pesquisa: o formulário permite o preenchimento das perguntas pelo próprio entrevistador, evitando o constrangimento para os entrevistados analfabetos; e a presença do pesquisador possibilita elucidar significados de perguntas, quando essas não tenham ficado claras para o entrevistado.

As perguntas contidas no formulário aplicado junto aos professores indígenas e a diretora foram elaboradas com semelhança no estilo, sendo, portanto, possível encontrar, quanto à forma, perguntas: 1) abertas (cf. questão 5.3 do Apêndice C); 2) fechadas

dicotômicas (cf. questão 4.6 do Apêndice C) e tricotômicas (cf. questão 4.9 do Apêndice C); e 3) de múltipla escolha com mostruário (cf. questão 3.13 do Apêndice C), de avaliação (cf. questão 4.7 do Apêndice C), e com resposta aberta (cf. questão 3.14 do Apêndice C). Quanto ao objetivo, as perguntas de múltiplas escolhas caracterizam-se como: a) de fato (cf. questão 3.1 do Apêndice C), b) de ação (cf. questão 3.16 do Apêndice C), c) de opinião (cf. questão 9.7 do Apêndice C), e d) de teste (cf. questão 6.3 do Apêndice C). Todas as perguntas foram formuladas em termos pessoais, isto é, direcionando-se à pessoa do(a) colaborador(a), caracterizando-se, conforme classificam Lakatos e Marconi (2003), como pergunta direta ou pessoal, a exemplo do que perguntei na questão 5.3 (cf. Apêndice C).

Há, entretanto, diferenças no que se refere às temáticas que direcionaram a investigação. O formulário direcionado ao professor indígena, além da caracterização pessoal e pedagógica do(a) colaborador(a), possui perguntas relacionados ao LDI, às perspectivas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*, às perspectivas sobre o professor indígena, à situação linguística dos alunos *Parkatêjê*, à avaliação e a questões sobre alfabetização. Já o formulário direcionado à diretora da Escola *Pěptykre Parkatêjê*, além da caracterização pessoal e pedagógica da colaboradora e da situação linguística dos alunos *Parkatêjê*, traz perguntas sobre gestão escolar, currículo, pedagógico e contexto da escola em 2020.

É válido ressaltar que todos os colaboradores diretos desta pesquisa com os quais apliquei a técnica de pesquisa citada, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Termo no Apêndice B), concordando em participar da coleta de dados, bem como permitindo com que as informações fossem compartilhadas neste estudo e em publicações em periódicos e/ou livros.

Todas as técnicas utilizadas para a realização da pesquisa de campo configuram a primeira das três etapas utilizadas para o desenvolvimento deste estudo, mais precisamente, a primeira fase da pesquisa exploratória, exposta no item 5.1. Elas fornecem subsídio para a realização da etapa final, na qual proponho a base teórico-metodológica para produção de um LDI, de práticas de sala de aula e de currículo para alfabetização e ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê*. Como os principais locais desta pesquisa foram a Aldeia *Parkatêjê* e a Escola *Pěptykre Parkatêjê*, sintetizo no Quadro 25 as atividades de campo realizadas nesses lugares.

Quadro 25 – Cronograma das viagens de campo às Aldeias *Parkatêjê*

1ª VIAGEM DE CAMPO: outubro de 2017			
Dia	Horas em pesquisa	Local	Atividade desenvolvida
17	Das 13h30min às 21h	Aldeia <i>Rohôkatêjê</i> – km 35	Observação assistemática
18	Das 7h30min às 19h	Aldeia <i>Parkatêjê</i> – km 30	Observação assistemática.
19	Das 7h30min às 19h	Aldeia <i>Parkatêjê</i> – km 30	Observação assistemática.
2ª VIAGEM DE CAMPO: fevereiro de 2020			
Dia	Horas em pesquisa	Local	Atividade desenvolvida
10	Das 7h30min às 18h	Escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i>	Observação sistemática de aula de Língua <i>Parkatêjê</i> . Aplicação de formulário. Entrevista. Oficina linguística.
11	Das 7h30min às 18h	Escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i>	Observação sistemática de aula de Língua <i>Parkatêjê</i> . Aplicação de formulário. Entrevista. Oficina linguística.
12	Das 7h30min às 18h	Escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i>	Observação sistemática de aula de Língua <i>Parkatêjê</i> . Aplicação de formulário. Entrevista. Oficina linguística.
13	Das 7h30min às 18h	Escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i>	Observação sistemática de aula de Língua <i>Parkatêjê</i> . Aplicação de formulário. Entrevista. Oficina linguística.
14	Das 7h30min às 18h	Escola <i>Pẽptykre Parkatêjê</i>	Observação sistemática de aula de Língua <i>Parkatêjê</i> . Aplicação de formulário. Entrevista. Oficina linguística.
15	Das 8h às 16h	Aldeia <i>Parkatêjê</i> – km 30	Observação assistemática no acampamento e no pátio. Aplicação de formulário. Entrevista.

Fonte: Autora da pesquisa (2020).

Após a realização dessas ações expostas, concentrei-me na terceira e última etapa desta pesquisa, a qual se divide em dois momentos. Primeiramente, conciliei as informações teóricas, das teorias linguísticas e educacionais, com as informações contextuais da comunidade *Parkatêjê* e de sua forma de realizar a EEI em sua Escola, a fim de, em caráter propositivo, apresentar as concepções teóricas que fundamentam a produção de um LDI para os *Parkatêjê* e as práticas de sala de aula, bem como a organização de uma matriz curricular para alfabetização em Língua *Parkatêjê*. Ressalto que a proposta apresentada embasa-se em um hibridismo teórico pautado na Psicogênese da Língua Escrita (base construtivista e consciência fonológica), Abordagem comunicativa e Gêneros Textuais, e que essa objetiva

propor uma alfabetização de base linguística, sem negligenciar o letramento e o ensino da língua em uma perspectiva oral.

Em um segundo momento da terceira etapa da pesquisa, propus à comunidade escolar *Parkatêkê*, por meio desta Tese, o desenho de uma matriz de referência curricular para o ensino da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização; modelos de atividades a compor um DLI de alfabetização e ensino de língua, segundo o aporte teórico-metodológico proposto; e um LDI de leitura do alfabeto *Parkatêjê* ilustrado, intitulado *Mẽ krare jakre*, o qual descrevo as etapas de sua confecção.

Assim constituiu-se a metodologia de pesquisa e as técnicas de coleta de dados e de registro de *corpus* aplicados nesta Tese de Doutorado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de Doutorado, defendi o pressuposto que um LDI com metodologia coerente ao contexto cultural *Parkatêjê* poderia auxiliar o processo de ensino-aprendizagem em nível de alfabetização e ensino da Língua *Parkatêjê*, voltado para crianças da etnia, de modo a contribuir para que a Escola *Pêptykre Parkatêjê* venha cumprir o papel esperado pela comunidade: fortalecer a Língua *Parkatêjê*. Nesse sentido, como objetivo principal a ser desenvolvido nesta pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, eu me propus investigar uma concepção teórica para produzir um LDI de alfabetização de crianças em Língua *Parkatêjê* cujas etapas seriam descritas nesta Tese. Também consistia meu objetivo principal realizar oficinas linguísticas junto ao professor *Parkatêjê*, a fim de não somente produzir o LDI, mas também prepará-lo para seu uso. Infelizmente, conforme exposto nas considerações iniciais desta Tese, o estudo em questão sofreu alterações não somente em seus objetivos (geral e específicos), mas também em seus procedimentos metodológicos. Assim sendo, uma pesquisa que resultaria na produção de um LDI de alfabetização e ensino de Língua *Parkatêjê* para subsidiar o ensino-aprendizagens de crianças da etnia *Parkatêjê*, culminou na composição de um aporte teórico-metodológico para produção de LDI, de práticas de sala de aula, de matriz de referência curricular e de LDI de leitura do alfabeto *Parkatêjê* ilustrado voltado para o nível de ensino e o público inicialmente pensado.

Na busca pela compreensão do aporte teórico-metodológico que julguei ser coerente para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem da Língua *Parkatêjê* e fundamentar a concepção de LDI, bem como de currículo escolar a ser proposto à comunidade *Parkatêjê*, procurei refletir e responder uma questão-problema apresentada na seção 5, onde descrevi a metodologia da pesquisa, a qual eu retomo nestas considerações finais: **tendo em vista que a língua a ser ensinada, o *Parkatêjê*, não possui tradição escrita, qual método de ensino-aprendizagem de alfabetização e ensino de língua seria mais coerente e eficiente para o público-alvo?** Essa pergunta-problema envolvia dois dos objetivos específicos traçados para este estudo, mais precisamente os objetivos (a) e (b), os quais foram apresentados nas considerações iniciais da Tese. Considerei que, para contemplar as questões circunstanciais que envolviam o processo de ensino-aprendizagem das crianças *Parkatêjê* (o *Parkatêjê* ter *status* de LH para a criança, o Português ser a L1, tratar-se de uma cultura de tradição oral, por exemplo), fazia-se necessário não adotar um único método de ensino, mais princípios metodológicos segundo abordagens de ensino que colocassem a língua e a cultura *Parkatejê* em destaque diante da comunidade. Dessa forma, apontei as diretrizes da Abordagem Comunicativa, dos Gêneros Textuais e da Psicogênese da Língua Escrita como adequadas

para ensinar o *Parkatêjê*, em nível de alfabetização, a crianças não falantes dessa língua e, portanto, adequadas para fundamentar a produção de LDIs, de práticas de sala de aula e de currículo escolar que subsidiem tal processo de ensino-aprendizagem.

A Abordagem Comunicativa surge como uma alternativa para ensinar a criança a falar a língua-alvo, sua LH, desenvolvendo competências e habilidades de CO, CE, EO e EE que a levaria à apropriação de competências comunicativas e proficiência linguística em *Parkatêjê*. Tendo como foco principal o desenvolvimento de competência comunicativa, essa abordagem de ensino poderia ser desenvolvida de forma descontraída e motivadora junto ao público, colocando o aprendiz em situação real de comunicação na língua, em que esse aprenderia a falar a LH em interação comunicativa, por meio de textos autênticos. Nesse sentido, os princípios da Abordagem Comunicativa foram associados ao ensino por meio de Gêneros Textuais (orais e escritos), haja vista que, para usar a língua autenticamente, o aluno precisa fazer uso dos textos presentes no contexto dos *Parkatêjê*. Conforme afirmou Bakhtin (2003), não há comunicação verbal sem gêneros de textos e, segundo Marcuschi (2010), não há comunicação verbal sem textos.

Segundo a Abordagem Comunicativa, dentre as práticas de sala de aula a serem aplicadas pelo professor indígena, está o ensino da língua em interação, por meio de encenação de diálogos produzidos pelos alunos. Durante essas encenações, o cotidiano da aldeia onde o aluno habita é representado, sendo essa uma oportunidade para que o aprendiz perceba-se usando a Língua *Parkatêjê* em contexto de interação indígena, o que valoriza o aspecto afetivo que esse tem em relação à LH. Outra prática pedagógica a ser adotada pelo professor seria auxiliar o aluno a buscar, em diferentes suportes e de várias formas, o conhecimento a ser aprendido, desenvolvendo autonomia no processo educacional; seria uma oportunidade para o aprendiz entrar em contato com os anciãos da comunidade, efetivando uma prática pedagógica que já vem sendo desenvolvida há algum tempo na escola da comunidade.

A flexibilidade e dinamismo das metodologias da Abordagem Comunicativa possibilitam realizar um ensino centrado nas necessidades languageiras do aluno; esse entra em contato com elementos linguísticos necessários para realizar dado ato de fala, não sendo, portanto, obrigatório focar sistematicamente nas informações de ordem gramaticais. Ademais, a Abordagem Comunicativa permitiria contextualizar o LDI à cultura do público-alvo, haja vista que os textos a serem utilizados em aula, as situações discursivas, os atos de falas ensinados seriam característicos da própria Língua *Parkatêjê*, possibilitando a valorização dessa junto ao aluno e trazendo a mesma ao contexto do ensino formal.

Considerarei que os pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, de base construtivista, associados à base de consciência fonológica, possibilitariam um alfabetizar letrando, tal como proposto por Moraes (2012) e Soares (2017). Nessa perspectiva, a alfabetização em Língua *Parkatêjê* consideraria os textos presentes no cotidiano da comunidade. Embora os textos escritos ainda sejam poucos, eles existem e podem subsidiar a introdução da escrita na criança, para que ela possa formular e amadurecer suas hipóteses em relação ao sistema notacional da escrita alfabética. O ensino formal da Língua *Parkatêjê* em contexto escolar surge como uma oportunidade para que a criança entre em contato com a escrita da língua na qual estaria sendo alfabetizada. Nesse sentido, mais uma vez evidencia-se a necessidade de associar as metodologias de ensino-aprendizagem propostas ao conceito de Gênero Textual. Uma abordagem de ensino pautada em gênero de texto permite que um texto, ao ser trabalhado em uma sequência didática, seja explorado em vários aspectos, e não somente no âmbito dos elementos linguísticos, promovendo, assim, o letramento. Além do mais, permite que o contato com a escrita também ocorra por meio de registros autênticos, o que se associa com os princípios da Abordagem Comunicativa.

Pretende-se, por meio da alfabetização de base psicogenética, que o professor compreenda que a criança não é uma tábua rasa, mas um ser cognoscente, que chega à escola trazendo informações sobre a língua a ser aprendida, sua LH. O professor tem como função possibilitar o aluno refletir sobre a escrita, criando ambientes prazerosos para o aprendizado e enriquecidos de materiais a serem lidos e escritos. Considerando a heterogeneidade dos níveis hipotéticos de sua turma, o professor deve promover a comunicação entre os alunos, diversificando a natureza e o nível de enfoque das atividades para que todos participem, jamais isolando cada indivíduo segundo o nível de hipótese em que se encontra, posto que uma mesma atividade pode ser desenvolvida em qualquer nível, desde que se amplie os desafios a serem alcançados e se avalie conforme a fase em que o aluno se encontra (RUSSO, (2012). Em uma proposta de alfabetização de base psicogenética/construtivista, pretende-se que, em todos os níveis, se trabalhe os sons dos grafemas que compõem o alfabeto da língua-alvo de aprendizagem, bem como o reconhecimento das formas dos grafemas e a relação grafema-fonema. Dentre as formas de se fazer isso, está o trabalho comparativo entre os nomes indígenas dos próprios alunos, esses carregam características de seu nomeador, as quais devem ser exploradas em contexto de sala de aula.

O aporte teórico-metodológico que embasa a concepção de LDI proposta aos *Parkatêjê* é, portanto, híbrida, haja vista que objetiva não somente alfabetizar letrando, mas também ensinar a criança a falar a Língua *Parkatêjê*. Esse mesmo aporte fundamenta a matriz

curricular também proposta a essa comunidade indígena. O desenho dessa matriz curricular foi pensado segundo os pressupostos da Abordagem Comunicativa, em que se busca alcançar competência comunicativa em língua-alvo a partir do desenvolvimento de competências e de habilidades. A matriz de referência curricular para o ensino da Língua *Parkatêjê* em nível de alfabetização apresenta os conteúdos linguísticos a serem contemplados em um LDI que venha a ser produzido segundo o aporte teórico-metodológico proposto nesta Tese de Doutorado; tais conteúdos foram nivelados considerando os três anos escolares que compõem o Ciclo de Alfabetização. A apresentação da proposta de matriz curricular cumpre com o que me propus realizar no objetivo (c).

Ao apresentar como resultado deste estudo o aporte teórico-metodológico para produção de LDI, práticas de sala de aula e elaboração de currículo escolar em língua indígena, cumpri o objetivo geral desta Tese, reformulado após o cenário pandêmico enfrentado, o qual me impossibilitou de realizar o que me propus inicialmente. Ressalto que o aporte teórico-metodológico apresentado como resultado nesta pesquisa de Doutorado foi pensado a partir do contexto da comunidade *Parkatêjê* e que se for utilizado para orientar projetos de produções de LDI para outras línguas indígenas, precisa ser revisado e adaptado às necessidades contextuais.

Quanto aos objetivos específicos inicialmente traçados para esta pesquisa de Doutorado, conforme mencionado, alguns não puderam ser realizados devido ao contexto enfrentado, são eles os objetivos (i), (j) e (k). Os demais foram investigados e seus resultados são apresentados doravante. A investigação desses objetivos me proporcionou a compreensão do contexto linguístico e pedagógico em que os *Parkatêjê* estão inseridos para que a proposta de intervenção fosse construída e apresentada.

Busquei compreender como desenvolver os objetos de ensino-aprendizagem traçados para a alfabetização e ensino da Língua *Parkatêjê*: oralidade, leitura e escrita (objetivo (d)). Apresentei como caminho um ensino pautado nos Gêneros Textuais, em que se contemplariam os textos autênticos, orais e escritos, presentes no cotidiano da língua-alvo de ensino. Para o ensino da oralidade, propus a produção de textos a partir de atos de fala do cotidiano: saudar, despedir-se, expressar gosto, etc., os quais devem ser trabalhados em forma de diálogos interativos a serem encenados em sala de aula. Para o ensino da escrita e da leitura, propus o contato com textos de função mais poética, por meio dos quais, além de ser possível promover o contato do aluno com o universo do sistema da escrita alfabética, seria também possível realizar atividades para desenvolvimento da consciência fonológica, bem como atividades em torno dos jogos linguísticos.

Objetivei indagar a competência comunicativa dos alunos e a forma como a Língua *Parkatêjê* estava sendo aprendida por esses a partir da visão dos professores lotados na Escola *Pëptykre Parkatêjê* (objetivo (e)). Conforme apresentado no subitem 3.2.4, sobre o aprendizado da CO/compreender, CE/ler, EO/falar e EE/escrever, a metade dos investigados considerou como pouca a competência comunicativa do aluno em relação à CO/compreender, à CE/ler e à EE/escrever. Assim, do seu ponto de vista, o aluno demonstra muita dificuldade para compreender e se expressar na Língua *Parkatêjê*. Em relação à EO/falar, o percentual de entrevistados que também considerou como pouco corresponde a 83,3% dos professores *Parkatêjê*, o que evidencia que, entre esses, a preocupação maior está relacionada à EO na língua. Sobre a avaliação dos professores em relação à forma como a Língua *Parkatêjê* está sendo aprendida na escola, 66,7% consideraram que o aluno aprende palavras soltas, visto que a metodologia de ensino-aprendizagem adotada parte de listas de palavras elaboradas segundo dado campo semântico como, por exemplo, nome de frutas. Esse diagnóstico aponta para a dificuldade metodológica enfrentada pelos professores *Parkatêjê* no sentido de ensinar a língua com eficiência, bem como evidencia o uso de uma metodologia pouco produtiva no processo de ensino-aprendizagem realizado.

Objetivei refletir como inserir os elementos culturais na proposta metodológica lançada ao povo, a saber: os cantos, as danças, as brincadeiras, as comidas, dentre outros itens da cultura tradicional *Parkatêjê* (objetivo (f)). Considerei os princípios da Abordagem Comunicativa coerentes quanto a essa questão. Essa abordagem parte do pressuposto que é preciso contextualizar o processo de ensino-aprendizagem à cultura do país cuja língua está sendo ensinada, o que corresponde à cultura dos próprios *Parkatêje*. Nesse sentido, a Abordagem Comunicativa orienta que a produção dos LDs seja enriquecida pelos elementos contextuais da cultura e do cotidiano do grupo falante da língua-alvo; assim, os LDs produzidos segundo essa perspectiva de ensino-aprendizagem constituem-se verdadeiros cartões-postais (BOLOGNINI, 1991), por exemplo.

Dentro das possibilidades impostas, propus um LDI de leitura do alfabeto *Parkatêjê* ilustrado, intitulado *Më krare jakre* (objetivo (g)). Com essa proposição, eu objetivava cumprir, ainda que parcialmente, com o objetivo principal traçado para esta pesquisa, em seu projeto original: auxiliar o professor *Parkatêjê* a produzir um LDI para alfabetização e ensino da Língua *Parkatêjê*. Também no intuito de me aproximar do objetivo principal desta pesquisa, sugeri como seriam as atividades a comporem um LDI para o nível e o público referendado, segundo os moldes do aporte teórico-metodológico híbrido que apresentei como resultado nesta Tese. Considerei que, pela diversidade de povos indígenas e pelas

especificidades dos grupos, não é possível traçar um modelo único a ser seguido em todas as produções de LDIs; assim, as características dos LDIs expostas constituem orientações que podem ser consideradas em processos de produções de suportes didáticos, mas não um modelo fechado.

Propus-me discutir o contexto da EEI na Escola Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Pěptykre Parkatêjê* (objetivo (h)). A fim de alcançar este objetivo, realizei pesquisa documental e pesquisa de campo; por meio daquela, pude obter algumas constatações, as quais se referem não somente ao contexto da EEI na Escola *Parkatêjê*, mas também ao contexto da EEI promovida no estado do Pará pela SEDUC/PA. Em contexto *Parkatêjê*, as observações concentram-se no perfil do professor indígena. Conforme exposto na Tese, trata-se de um profissional da educação motivado a realizar ações pedagógicas em prol do ensino formal da Língua *Parkatêjê*, a fim de que se consiga, por meio da escola, reverter o quadro de obsolescência linguística. Entretanto algumas situações não colaboram para que esse professor alcance os resultados esperados por meio de suas aulas no processo de ensino-aprendizagem da língua. Embora seja falante nativo da língua, ensiná-la em contexto de ensino formal demanda de sua parte conhecimentos mais específicos do campo pedagógico, a saber: uso de metodologias de ensino de língua, didática das línguas, conhecimento sobre como utilizar dado material didático, entre outros. Logo, ser falante de uma língua não credencia ninguém à função de professor. O professor indígena desconhece metodologias de ensino-aprendizagem adequadas que assegurem ao aluno a aprendizagem da língua da qual não é falante, ensinar a língua por meio de lista de palavras não constitui uma metodologia de ensino-aprendizagem eficiente. A inexistência de currículo escolar norteador das ações pedagógicas e dos conteúdos de ensino a serem transmitidos também deixa a prática pedagógica do professor vulnerável, o que implica afirmar que é difícil alcançar bons resultados quando não se tem um planejamento curricular que organize a progressão dos conteúdos estudados.

Conforme expus nesta Tese, os *Parkatêjê* acreditam no potencial de LDI específicos para sua etnia, isto é, compreendem que LDIs específicos para sua etnia podem contribuir para que a escola, por meio do ensino formal da Língua *Parkatêjê*, consiga reverter o quadro linguístico atual, tendo sido essa uma hipótese norteadora desta pesquisa. No entanto, após fazer o levantamento dos materiais impressos que podem servir para os fins didáticos dentro da escola, constatei que alcançar o objetivo de revigoramento linguístico do *Parkatêjê* não é algo que dependa exclusivamente da existência ou não de LDI nessa língua indígena. Além dos LDIs, há outros fatores que podem contribuir para que a escola desempenhe a função

esperada, um desses fatores está relacionado à formação pedagógica do professor indígena. De modo geral, após a formação universitária ou em magistério indígena, quando passam pela formação, o professor indígena fica desamparado de assessoria que lhe oriente a dar continuidade aos estudos e a investir no aperfeiçoamento de sua prática docente. Assim, sozinho, quando dispõe de material impressos e de LDIs, nem sempre sabe como utilizá-los em suas aulas, fato observado em meio aos professores *Parkatêjê*, os quais relataram não se sentirem seguros para usar os LDIs e os materiais impressos existentes em Língua *Parkatêjê*. Essa informação é reveladora do quanto é indispensável fomentar e realizar ações em prol da formação do professor indígena, configurando as oficinas de formação do professor como necessárias para que a EEI se torne, além de específica e diferenciada, produtiva para os povos indígenas atendidos. O professor indígena, diante de políticas linguísticas favoráveis ao ensino-aprendizagem de línguas indígenas, é, sem dúvida nenhuma, o principal agente da EEI, capaz de transformá-la segundo os moldes que almeja sua comunidade.

Quanto às observações sobre a EEI no estado do Pará, é preciso evidenciar que as políticas linguísticas e educacionais em prol da EEI estão aquém das reais necessidades dos povos indígenas e das características traçadas para a EEI: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Tomando como parâmetro a Escola *Pěptykre Parkatêjê*, é possível inferir que outras instituições de EEI nesse estado também ainda estejam muito atreladas aos moldes das escolas não indígenas; seguindo uma rotina escolar que se assemelha às instituições dos centros urbanos; com calendários comuns às escolas das regiões metropolitanas; e sem currículo escolar que contemple as dimensões da diversidade linguística desta unidade federativa brasileira. Ademais, é preciso lembrar que a carreira do magistério indígena ainda precisa ser ofertada em concurso público que efetive esses profissionais da EEI; bem como que é preciso não somente fomentar, em termos discursivos, mas efetivar projetos de produção de LDI que auxilie o professor em suas práticas pedagógicas. E, ainda, é preciso efetivar políticas de valorização das línguas indígenas no contexto geral do estado do Pará.

Dessa forma, assim como os *Parkatêjê*, acredito que a escola tem seu papel na promoção do ensino da língua indígena e que ela ainda pode cumprir favoravelmente essa função. É preciso ensinar a língua àqueles que são os responsáveis pelo vigor linguístico futuro e isso deve ser realizado fazendo uso de LDI e de metodologias coerentes para auxiliar o professor, tão logo a criança adentre ao universo escolar, na alfabetização. Nesse sentido, a escola, o currículo e o LDI, assim como o professor indígena, são importantes para promover práticas de ensino-aprendizagem de língua indígena; a escola como espaço para a realização

do ensino formal da língua; o currículo como meio de colocar a língua indígena como língua de instrução escolar; e o LDI, enquanto forma de documentar a língua pedagogicamente, como o instrumento auxiliar do professor indígena, oferecendo-lhe atividades linguísticas que desenvolverão competências e habilidades no âmbito da oralidade e da escrita.

É válido destacar que, embora eu defenda o ensino escolar da língua indígena, o que implica defender também o ensino dessas línguas na modalidade escrita, como estratégia para retomada e fortalecimento linguístico, comungo com o pressuposto defendido por Maher (1996) sobre o papel da revitalização por meio de projetos escolares. A autora afirma que o projeto escolar permite uma revitalização apenas parcial, representando um retorno simbólico da língua ancestral, sendo necessário que os pais voltem a falar na língua com seus filhos para uma revitalização em uma dimensão comunicativa. Concordo também com Melià (1998, p. 30) ao afirmar que “não será a escrita que vai salvar uma língua, mas que a sociedade que a fala a continue falando.” Em minhas palavras, não será a escrita por si só que vai reverter o quadro de obsolescência linguística de uma língua indígena, mas seus falantes empenhando-se em colocá-la em situação de uso.

Para iniciar o processo de revigoramento linguístico via escola, professor indígena e LDI, faz-se necessário promover metodologias adequadas para serem usadas pelo professor indígena no processo de ensino-aprendizagem da língua indígena, bem como orientá-los quanto às práticas a serem desenvolvidas, a fim de potencializar o aprendizado da língua pelo aluno. Nesse sentido, como perspectiva para continuação deste estudo, sugiro estudar uma forma de preparar o professor indígena no que se refere às metodologias de ensino-aprendizagem, bem como à forma de utilizar o LDI ou qualquer outro material didático para enriquecer sua aula. Além de políticas linguísticas que incentivem a produção de LDI e a valorização das línguas indígenas, faz-se também necessário investir em políticas que fomentem a formação do professor indígena. Esse que é o agente principal da EEI, precisa se tornar efetivamente um professor-pesquisador e elaborador de LDI, para que, assim, o ensino formal das línguas indígenas estabeleça-se de modo coerente e adequado à realidade de cada povo indígena.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.1, 2015, p. 25-41. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051/5480>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ALENCAR, Maria Cristina Macedo. Apontamentos sobre a educação escolar indígena intercultural bilíngue (EEIIB) entre os parkatêjê, kyikatêjê, akrâtikatêjê e aikewára no estado do Pará. In: REGUERA, Alejandra (Org.) *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Alguns significados de ensino comunicativo de línguas**. UNICAMP, 1991 (mimeo).

ALVAREZ, André; CUNHA, João; COSTA, Edilene; DAVID, Moisés; JULIÃO, Regina. A construção da Escola pelos *Parkatêjê*. In: ASSIS, Eneida Corrêa de (Orgs.). **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: UFPA, 1996.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Ogrs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

AMADO, Rosane de Sá; SOUZA, Lilian de Carvalho de. Notas sobre a fonologia da língua Timbira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, v. 4, n. 7, ago. 2006.

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá, 2004.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Sousa de. **Romanço Parkatêjê**. 2. ed., Belém: Ed. da autora, 2019.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Sousa de. **Dicionário Parkatêjê-Português**. Edição da autora. Belém-Pará, 2016.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Sousa de. **Parkatêjê x Português: Caminhos de resistência**. IX Congresso Internacional da "Brazilian Studies Association". Tulane University. New Orleans, Louisiana. Estados Unidos, 2008.

ARAÚJO, Leopoldina; MARTIN, Philippe. Élaboration d'un dictionnaire multimédia de la langue *Parkatêjê*, une langue Timbira de l'Amazonie brésilienne. In: 11th *European Association for Lexicography - EURALEX*, 2004. Disponível em: <https://euralex.org/publications/elaboration-dun-dictionnaire-multimedia-de-la-langue-parkateje-une-langue-timbira-de-lamazonie-bresilienne/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Sousa de. La escuela: instrumento de resistencia de los *parkatêjê*. In: GONZALBO, Aizpuru (Coord.). **Educación rural e indígena en Iberoamérica**. México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Sousa de. Fonologia e grafia da língua da comunidade *Parkatêjê* (Timbira). In: SEKI, Lucy. (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Sousa de. **Aspectos da língua gavião-jê**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, RJ, 1989.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Sousa de. **Estruturas subjacentes de alguns tipos de frases declarativas afirmativas do dialeto gavião-jê**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Catarina: Florianópolis, SC, 1977.

ASSIS, Eneida Corrêa de. Os Tembê-Tenetehara, a educação escolar indígena e os territórios etnoeducacionais. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 16, n. 2, p. 81-87, maio/agosto 2013.

AUSTIN, John Langshaw. **Quand dire c'est faire**. Oxford University Presss, 1970.

BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. *Revista em (Dis)curso*, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/10.htm>. Acesso em: 22 mai. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANIWA, Gersem. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. In: CONAE, 2010, Brasília. Anais... Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/documentos>. Acesso em 26 dez. 2020.

BARCELLOS, Eliana Cristina Carporale. Currículo: valores e princípios para uma formação cidadã. In: ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADE EST. São Leopoldo: EST, v. 3, 2016, p. 117-123. Disponível em: <file:///C:/Users/FANCIN~1/AppData/Local/Temp/749-2483-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto alegre: Artmed, 2001.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização** – uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BELTRÃO, Jane Felipe; CARDEAL, Paulo Victor Neri. Povos indígenas, esbulho territorial e anos de chumbo: leitura do relatório Figueiredo. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 290-312, jul./dez. 2018.

BÉRARD, Evelyne; CANIER, Yves; LAVENNE, Christian. **Tempo 1** – méthode de français. Paris: Didier, 1996.

BÉRARD, Evelyne. **L'approche communicative** – Théorie et pratiques. Collection Didactique des langues étrangères. Paris: CLE International, 1991.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 295.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1993.

BOLOGNINI, Carmen Zink. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, 1991, p. 43-56. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639174/0>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5/2012, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. **Terra Indígena Mãe Maria**. [s.d]. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>. Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. Decreto Presidencial 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. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola** – Caderno SECAD 3. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 1999. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14/99, de 14 de setembro de 1999. 1999a.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3/99, de 17 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 1999b.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed., Brasília: Congresso Nacional, 2010.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 1.904/96, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. 1996.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação escolar indígena no Brasil. 1991a.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 559/91, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. 1991b.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul., 1990.

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

BROSCHETTI, Luís Paulo Zanolla. **A pedagogia das competências**: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista: São Paulo, 2014.

BROWN, Gillian. Cultural values: the interpretation of discourse. *ELT Journal*, v. 44/1. Oxford University Press, 1990.

CABRAL, Maurício Martins; FILHO, Alexandre Silva dos Santos. Cultura e educação na Amazônia oriental: práticas corporais na comunidade *Parkatêjê*. *Revista Educação, Arte e Inclusão*, v. 13, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017008>. Acesso em: 01 jul. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

CÂMARA Jr. Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CANALE, Michael. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In. RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (Orgs.) **Language and communication**. Londres: Longman, 1983.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, 1980.

CANTOS de caçador: povo *Parkatêjê* - Pará. Belém: Instituto de Artes do Pará, 2014.

CASCARDO, Jorge. **Competências e habilidades no ensino**: o que são e como aplicá-las? 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/>. Acesso em: 03 set. 2020.

CHIS, Jean-Louis. Relations entre l'étude de l'oral et l'étude de l'écrit à l'école primaire et au college en France. *Moara – Revista dos cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA*, n. 15, Belém, jan./jul. 2011, p. 9-17.

CHOPPIN, Alain. Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Revista História da Educação*, n. 117, jan. 2008, p. 7-56. Disponível em: <https://journals.openedition.org/histoire-education/565>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, n. 30, v. 3, São Paulo, 2004, p. 549-566. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 2002, p. 5-24.

CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires**: histoires et actualité. Paris: Hachette Éducation, 1992.

COLABORADOR 1. **Entrevista** [mar. 2020]. Entrevistadora: Francinete Quaresma. Belém: PA, 2020. 1 Formulário de pesquisa de campo. Entrevista concedida à doutoranda Francinete Quaresma do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará.

COLABORADOR 2. **Entrevista**. [fev. 2020]. Entrevistadora: Francinete Quaresma. Bom Jesus do Tocantins: PA, 2020. 1 Formulário de pesquisa de campo. Entrevista concedida à doutoranda Francinete Quaresma do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará.

COLABORADOR 3. **Entrevista** [fev. 2020]. Entrevistadora: Francinete Quaresma. Bom Jesus do Tocantins: PA, 2020. 1 Formulário de pesquisa de campo. Entrevista concedida à doutoranda Francinete Quaresma do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará.

COLABORADOR 4. **Entrevista** [fev. 2020]. Entrevistadora: Francinete Quaresma. Bom Jesus do Tocantins: PA, 2020. 1 Formulário de pesquisa de campo. Entrevista concedida à doutoranda Francinete Quaresma do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará.

COLABORADOR 5. **Entrevista**. [fev. 2020]. Entrevistadora: Francinete Quaresma. Bom Jesus do Tocantins: PA, 2020. 1 Formulário de pesquisa de campo. Entrevista concedida à doutoranda Francinete Quaresma do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará.

COLABORADO 6. **Entrevista**. [fev. 2020]. Entrevistadora: Francinete Quaresma. Bom Jesus do Tocantins: PA, 2020. 1 Questionário de pesquisa de campo. Entrevista concedida à doutoranda Francinete Quaresma do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará.

CONSEIL DE L'EUROPE. **De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue**: guide pour l'élaboration des politiques linguistique en Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas** – aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

COAN, Márluce. PONTES, Valdecy de. Variação modo-temporal em livros didáticos de Língua Espanhola e de Língua Portuguesa: uma análise comparativa. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 16, n. 2, 2013, p. 363-392. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19745/1/2013_art_mcoan.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

CORREIO do Povo. **A realidade escolar indígena requer atenção no Brasil**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br>. Acesso em: 01 Maio 2020.

CORTIER, Claude. Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité: éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, n. 5, 2009.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français** – Langue étrangère et seconde. Paris: CLÉ International, 2003, 303p.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar*, n. 32, Curitiba, Editora UFPR, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar indígena**: é preciso ir além. II Seminário do GELCIA e II SIPLI – Norte. Belém: UFPA, 2019. (Conferência oral).

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos - a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2016.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007, 48 p.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; NOBRE, Domingos; VASCONCELLOS, Vera. **Childhood & Indian's School**: A Brief Look at the Intercultural and Bilingual School for a Guarani Mbya Community in the State of Rio de Janeiro, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DINIZ, Kollontai Cossich. Notas sobre tipografias para línguas indígenas no Brasil. *Info Design Revista Brasileira de Design da Informação* 4-1, 2007, p. 36-46.

DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

DUTRA, Eber Cayton. **Fluência oral em língua inglesa: perspectivas e avaliação de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília: Brasília, DF, 2018.

EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (eds.). Pará Gavião in the Language Cloud. **Ethnologue: Languages of the World**. Vigésima segunda edição. Dallas, Texas: SIL International, 2019. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 04 jul. 2019.

ESCUDE, Pierre; JANIN, Pierre. **Le point sur – l’intercompréhension, clé du plurilinguisme**. CLE international, 2010.

FACUNDES, Sidney da Silva; VIRTHNEN, Pirjo Kristiina; FREITAS, Marília Fernanda P de.; LIMA PADOVANI, Bruna Fernanda S.; COSTA, Patrícia do Nascimento. Language Revitalization and Engagements in the Amazon: The Case of Apurinã. IN: BRUNN, Stanley D.; KEHREIN, Roland. **Handbook of the Changing world Language Map**. Springer, 2019. Disponível em: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-030-02438-3_35. Acesso em: 01 out. 2020.

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

FERNANDES, Antonia Terra de Calazas; SANTOS, Eva Aparecida dos. Livros didáticos para escolas indígenas. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*, Florianópolis, SC, 2011.

FERRAZ, Iara. Lições da escola Parkatêjê. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FERRAZ, Iara. **De “Gaviões” a “Comunidade Parkatêjê”**: uma reflexão sobre processos de reorganização social. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional/UFRJ, 1998.

FERRAZ, Iara. Considerações acerca do laudo “Histórico sobre as localizações dos Índios Gaviões de Oeste (Parkatêjê e Kuikatejê)”, de Expedito C. Arnaud (SET. 85). Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo, 1986. Disponível em: <http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/CTI02170.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

FERRAZ, Iara. **Os Parkatêjê das matas do Tocantins: a epopeia de um líder Timbira**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984, 151 f.

FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Estudo morfossintático da língua Parkatêjê**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2003.

FERREIRA-SILVA, Marília de Nazaré; FAIRCHILD, Thomas Massao; BELINTANE, Claudemir. Desafios para o ensino de leitura e escrita no Brasil: heterogeneidade e contato

linguístico. *Signum: Estudo Linguístico*, Londrina, n. 14/1, p. 195-226, jun. 2011. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/.../pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto alegre: Artes Médicas, 1979.

FERRETTI, Celso João. Resenha do livro A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13943.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCHETTO, Bruna. **Políticas linguísticas para línguas minoritárias**. II Seminário do GELCIA e II SIPLI – Norte. Belém: UFPA, 2019. (Mesa-redonda).

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'enseignement des langues: 500 ans d'histoire**. Collection Didactique des langues étrangères. v. 1, Paris: CLE International, 1993.

GONÇALVES, Augusto Garcia. **Processos de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Baniwa e Coripako**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília: Brasília, DF, 2018.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. **A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: um resumo dos debates**. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. A Questão da Educação Indígena. São Paulo, Brasiliense, 1981.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando a trajetória**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um Território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. IBASE, Rio de Janeiro, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, v. 20, n. 76, Brasília, 2003, p. 13-18. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Experi%C3%Aancias+e+desafios+na+form%C3%A7%C3%A3o+de+professores+ind%C3%ADgenas+no+Brasil/59a172f8-1352-498b-b8df-c0d84791c1a3?version=1.0>. Acesso em: 26 nov. 2020.

GUIMARÃES, Joana Zanotto Sabbá. **Gavião não, nós somos Parkatêjê!** 2014. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Santa Catarina: SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131019>. Acesso em: 26 jun. 2019.

GUIMARÃES, Joana Zanotto Sabbá. **Escravos da Castanha**. 2013. Disponível em: <http://jovemjornalista.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Mat%C3%A9ria-Escravos-da-Castanha.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

HAMEL, Rainer Enrique. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. In: *Signos* - Anuario de Humanidades. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, 1988.

HOMPRYNTI, Ropre Kwykykre Krekwykti. **Pyt mē Kaxêre** – Criação, história e resistência K'yikatêjê. Organização de Lucivaldo Silva da Costa e Tereza Maracaipe Barbosa. Cametá: Editora do Campus de Tocantins/Cametá, 2018.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith (Orgs.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1972.

INSTITUTO Socioambiental – ISA. Povos indígenas no Brasil. **Gavião Parkatêjê**. 2018a. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Gavi%C3%A3o_Parkat%C3%AAj%C3%AA#Nome. Acesso em: 13 de abril de 2018.

INSTITUTO Socioambiental – ISA. Terras indígenas no Brasil. **Terra indígena Mãe Maria**. 2018b. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3750#direitos>. Acesso em: 06 maio 2019.

INSTITUTO Socioambiental – ISA. Povos indígenas no Brasil. **Censo Escolar Indígena**, 2018c. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_EScolar_Ind%C3%ADgena. Acesso em: 30 abr. 2020.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP. **Censo Escolar**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 30 abr. 2020.

JÕPAIPAIRE, Toprãmre Krôhokrenhũm. **Mē ikwỳ tekjê ri** – Isto pertence ao meu povo. Marabá, PA: GKnoronha, 2011.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em Aberto*, ano 14, n. 63, Brasília, 1994, p. 5-9. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+ind%C3%ADgena/9c1b748e-4e94-46a3-8e94-ac5109aaba3f?version=1.3>. Acesso em: 12 nov. 2020.

KAUARK, Fabiana da silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, ano 16, n. 69, Brasília, 1996, p. 3-9. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LAJOLO, Marisa. O livro didático: velho tema revisitado. *Em aberto*. Brasília, ano 6, n. 35, Brasília, 1987, p. 1-9. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/629/558>. Acesso em: 25 jan. 2021.

LAREIRA, Maria Elisa. De ‘Povos Ágrafos’ a ‘Cidadãos Analfabetos’: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. *IV Reunião de Antropologia do MERCOSUL (RAM)*, 2005. Disponível em: <https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/06/povosagrafoscidadaosanalfabetos.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

LADEIRA, Maria Elisa. **Sobre a língua da alfabetização indígena**. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *A Questão da Educação Indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIMA, Ana Maria Pereira; SILVA, Isaíde Bandeira da; ALBOÍNO, Amanda Gonçalves. A utilização da hipermídia QR Code como recurso interdisciplinar do livro “Oficina de História”. *Domínios da imagem*, v. 13, n. 25, p. 25-39, jul./dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/FANCIN~1/AppData/Local/Temp/39910-195285-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

LUCAS, Robson Messias. *Menkwatuare Parkatêjê* Futebol Tribos. 2019. Disponível em: <https://menkwatuareparkateje.webnode.com/>. Acesso em: 22 jun 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAHER, Terezinha Machado. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stela Maris (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.) **Formação de professores indígenas**: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MAHER, Terezinha Machado. **Ser professor sendo índio**: questões de lingua(gem) e identidade. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1996.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **“Escola Itinerante”**: uma experiência de formação dos professores indígenas no Estado do Pará, Brasil. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará: Belém, 2015.

MELATTI, Julio César. **O Messianismo Craô**. São Paulo: Editora Herder, 1972.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação Indígena na Escoa. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 49, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999.

MELIÀ, Bartolomeu. Palabra vista, dicho que no se oye. In: LÓPEZ, Luis Enrique; JUNG, Ingrid. (Orgs.). **Sobre las huellas de la voz** – sociolingüística de la oralidad y la escritura em su relación com la educación. Madri: Ediciones Morata, 1998.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete paradidáticos**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/paradidaticos/>. Acesso em 12 jan. 2021.

MIRANDA, Adenilson Barcelos de. **Os “Gaviões da mata”**: uma história de resistência Timbira ao Estado. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiania, GO, 2015.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). **Questões de Educação Escolar Indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas: ABL, 2001.

MOORE, Denny; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS JÚNIOR, Nilson. *Desafios de Documentar e preservar as línguas amazônicas*. 2008. Disponível em: <https://amerindias.github.io/referencias/moogalgab08numeroslinguasamazonicas.pdf>. Acesso em 17 nov. 2020.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis Revista Latinoamericana*, 2010. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/573>. Acesso em: 02 set. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, n. 17, Curitiba: Editora da UFPR, 2001, p. 39-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOREIRA LEITE, Miriam Lifchitz. Produção, consumo e distribuição de livro didático de história. *Plural*, ano 3, n. 6, 1980, p. 9-15.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejamento a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. Reflexões construtivistas sobre habilidades e competências. *Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão*, Belo Horizonte, v. 5, n. 42, p. 50-54, mai/jun.1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, ano 3, n. 5, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 07 abr. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: [https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9t](https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9todos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf)
[odos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf](https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9t). Acesso em: 10 abr. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Vale a pena usar livro didático em sala de aula? *LETRA A - o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, seção Troca de Ideia, ano 2, n. 5, fev./mar. 2006b. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/63/phpUHYLYH.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *Hist. Educ.* (online), v.20, n. 50, Porto Alegre, 2016, p. 119-138. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Acesso em: 21 jan. 2021.

NEVES, Cinthia de Lima. **Análise acústica das vogais orais do Parkatêjê**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará: Belém, PA, 2010.

NEVES, Cinthia de Lima; PICANÇO, Gessiane; FERREIRA-SILVA, Marília. Análise acústica das vogais orais da língua *parkatêjê*. In: CABRAL, Suely Aruda et al. **Línguas e culturas Tupí; línguas e culturas Macro-Jê**. Campinas: Curt Nimuendajú; Brasília: LALE/UnB, 2011.

NOBRE, Domingos Barros. Curso de magistério e fortalecimento de línguas indígenas: é possível? In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; NOBRE, Domingos Barros (Orgs.). **Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas**. Campinas: Ed. Curt Nimuendaju. 2020a.

NOBRE, Domingos Barros. **Os deveres do Estado no fortalecimento de línguas indígenas**. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; NOBRE, Domingos Barros (Orgs.). **Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas**. Campinas: Ed. Curt Nimuendaju. 2020b.

NOBRE, Domingos Barros. **Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia**: Sistematização de uma experiência de formação continuada. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFF: Niterói, 2005.

O LIBERAL. **Etnias paraenses ajudam a elaborar Plano Nacional de Educação Escolar Indígena**. Belém, 2019. Disponível em: <https://www.oliberal.com/belem/etnias-paraenses-ajudam-a-elaborar-plano-nacional-de-educacao-escolar-indigena-1.194573>. Acesso em: 06 Maio 2020.

OLIVEIRA, Adilson Vagner de. PROEJA e a reforma do currículo: Edgar Morin e a Educação do Trabalhador. *Revista de humanidades, Tecnologia e Cultura - RehuteC*, v. 2, n. 1, dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/FANCIN~1/AppData/Local/Temp/34-129-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 25 fev. 2020.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Os “materiais didáticos” e a escola indígena. Portal CEDEFES. 2010. Disponível em: http://www.cedefes.org.br/index.php?p=educacao_detalhe&id_afro=3133. Acesso em: 10 set. 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: MOURA e SILVA (Org.). **O direito à fala** – a questão do preconceito linguístico. Florianópolis, Editora Insular, 2000, 127p.

OLIVEIRA, Leidemar. Seduc amplia sistema modular de ensino para 25 localidades. **Agência Pará**, Belém, PA, 2020. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/18028/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, Leidemar. Audiência pública do MEC debate educação indígena no Pará. **Agência Pará**, Belém, PA, 2019. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/pauta/1355/>. Acesso em: 02 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1949. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 abr. 2021.

ORTALE, Fernanda Landucci. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança**: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=13&Itemid=78&lang=pt-br. Acesso em 12 jun. 2021.

PAIN, Rodrigo de Souza; FERREIRA, Wallace. “Por favor, abram o livro na página...” obras didáticas de sociologia e as implicações no trabalho docente. *Revista Cadernos de Ciências Sociais*, Recife, ano 8, v. I, n. 14 – Jan./Jun., 2019. Disponível em:

<file:///C:/Users/FANCIN~1/AppData/Local/Temp/3426-Texto%20do%20Artigo-482491123-1-10-20200617.pdf>. Acesso em 26 jan. 2020.

PARÁ. Decreto nº 609, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do corona vírus COVID-19. 2020. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/5444>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 325, de 08 de setembro de 2005. Concede validação de estudos – Projeto de Formação de Professores Indígena Mundurukú – Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará. 2005.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 030, de 04 de fevereiro de 2004. Aprovação do Regimento Escolar Unificado do Pará. 2004.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 257, de 22 de maio de 2003. Aprova Proposta Curricular do Curso Normal em Nível Médio – Formação dos Professores Índios do Pará - Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará/PA. 2003.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 505, de 16 de setembro de 2002. Aprova Estruturas Curriculares Unificadas para o Ensino Fundamental 1ª a 8ª série e em Ciclos – 1º ao 4º, para adotadas pelas redes de Escolas Indígenas do Estado do Pará. 2002.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 361, de 18 de setembro de 2001. Autoriza a realização de Exames supletivos Especiais em nível de conclusão do Ensino Fundamental, para Comunidades Indígenas. 2001.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 880, de 16 de dezembro de 1999. Fixa normas para estrutura e funcionamento das Escolas de Educação Indígena junto ao sistema de ensino do Estado do Pará. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências** – Entrevista com Philippe Perrenoud. 2008. Disponível em: <http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindocompetncias-entrevista-com.html>. Acesso em: 22 mai. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências** – Entrevista com Philippe Perrenoud – Universidade de Genebra. Nova Escola, 2000a. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 22 mai. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para Ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000b.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** *Pátio Revista pedagógica*, n. 11, 1999a. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/perrenoud2.htm>. Acesso em: 22 mai. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Revista Expectativa*, v. 5, n. 1, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROGRAMA de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES. Competências e Descritores 1º ANO, 2º ANO e 3º ANO do Ensino Fundamental, [20--]. Disponível em: www.paebesalfa2onda.caedufjf.net. Acesso em: 05 ago. 2020.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. **Análise de livros didáticos do povo indígena Mëbêngôkre**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará: Belém, PA, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. (Ogrs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Jaqueline de Andrade. **Socioterminologia de plantas medicinais em Parkatêjê**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará: Belém, PA, 2017.

RIBEIRO, Vara Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

RICHARDS, Jack. **Communicative language teaching today**. New York: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, Jack. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, n. 4, 1996. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

RIVERO, José. Alfabetização e educação de jovens e adultos na América Latina, direito humano fundamental e fator essencial de equidade social. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e Adultos na América Latina**. Moderna, 2009.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Flexão relacional no tronco Macro-Jê. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*. v. 4, n. 2, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas. In *Ciência Hoje*, v. 16, n. 95, novembro de 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45596/30129>. Acesso em: 09 maio 2020.

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

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

ROJO, Roxane. O livro didático de língua portuguesa. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Livro didático em questão**. Boletim n. 5, Brasília, 2006a. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22719497-O-livro-didatico-em-questao.html>. Acesso em 25 jan. 2021.

ROJO, Roxane. Vale a pena usar livro didático em sala de aula? *LETRA A - o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, seção Troca de Ideia, ano 2, n. 5, fev./mar. 2006b. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/63/phpUHYLYH.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 11, n. 3, 2009, p. 585-596. Disponível em: <file:///C:/Users/FANCIN~1/AppData/Local/Temp/2833-6356-1-PB-1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

RUIZ, Richard. *Orientations in language planning*. NABE Journal, 8, 1984, 15-34. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RUSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. São Paulo: Saraiva, 2012.

SALLA, Fernanda. Entrevista com Circe Bittencourt. *Nova Escola*, ed. 269, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-obom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SANTOS, Vilmar Ferreira. **Reserva Mãe Maria: a construção do espaço físico e simbólico na aldeia dos Gaviões Parkatêjê**. Dissertação de Mestrado. Universidade Severino Sombra: Vassouras - RJ, 2012.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingentia*, v. 5, n. 1, 2010, p. 68-75. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7613>. Acesso em: 25 set. 2020.

SEARLE, John. **Les actes de langage**. Cambridge University Press, 1972.

SEDUC-PA. **Relatório alunos matriculados 2020 da 4ª URE – Marabá**. Belém: SEDUC-PA, 2020a.

SEDUC/PA. **Relatório Consulta Escola**. Belém: SEDUC-PA, 2020b. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado. Acesso em: 02 jun. 2020.

SEDUC-PA. **Diretrizes Pedagógicas: Perfil de Entrada e Saída na Educação Básica Paraense**. Belém/PA: SEDUC, 2020c.

SEDUC/PA. **Documento Curricular do Estado do Pará – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belém/PA: SEDUC, 2019.

SEDUC/PA. **Regime Escolar Unificado das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará**. Belém/PA: SEDUC, 2018a.

SEDUC/PA. CEEIND. **Relatório de Abrangência de Escolas Indígenas Estaduais de Ensino Infantil, Fundamental e Médio 2018**. Belém/PA: SEDUC, 2018b.

SEDUC/PA. **Conhecendo nosso povo**: Comunidade Indígena *Parkatêjê*. Brasília: Ministério da Educação e Desportos. Belém: Secretaria de Estado de Educação. Belém-Pará, 1997.

SELLTIZ, Claire. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SEKI, Lucy. Línguas Indígenas do Brasil no Limiar do Século XXI. *Impulso*, Piracicaba, v. 12, n. 27, 2000, p. 233-256. Disponível em: <http://unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp.27art11.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, n. 56, São Paulo, 2013, p. 452-473. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da Educação Escolar Indígena. *Revista Escrita*, n. 11, Rio de Janeiro, 2010, p. 1-13. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0. Acesso em: 25 mar. 2020.

SILVA, Maria de Nazaré Moraes; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. *Parkatêjê* língua de herança: uma reflexão no contexto da Educação Escolar Indígena. *Domínios de Linguagem*, v. 11, n. 3, Uberlândia, jul./set. 2017. disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318042113_Parkateje_lingua_de_heranca_uma_reflexao_no_contexto_da_Educacao_Escolar_Indigena. Acesso em 15 maio 2018.

SILVA, Maria de Nazaré Moraes. **Parkatêjê língua de herança**: ‘minha língua ensinada do jeito que eu quero’. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará: Belém, PA, 2019.

SILVA, Maria de Nazaré Moraes. **A tradição oral no ensino de línguas indígenas**: uma proposta para o povo *parkatêjê*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará: Belém, PA, 2014.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Revista Soletas*, n. 8, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/FANCIN~1/AppData/Local/Temp/4498-17219-1-SM-1.pdf>. Acesso em 01 fev. 2021.

SILVA, Claudionor Renato da. Literatura indígena na educação infantil: uma proposta curricular, a partir da 11.645/08, nos cursos de pedagogia. *Camini*: Caminhos da Educação, v. 8, 2016, p. 14-30.

SILVA, Clemildo Anacleto da. A contribuição dos valores éticos para a promoção da diversidade, cidadania e o respeito. In: SILVA, Clemildo Anacleto da; MUÑOZ, Manuel Alfonso Diaz. **Diversidade na educação, respeito e inclusão**: valores éticos e comportamentos pró-sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS: Editora Universitária Metodista IPA, 2012.

SILVA, Marco Antônio. A feiticização do Livro Didático no Brasil. *Educ. Real*, v. 37, n. 3, Porto Alegre, 2012, p. 803-821. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 jan. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetrar** – toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização** – a questão dos métodos. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. O livro didático e a escolarização da leitura. Entrevista com Magda Soares. *Entrevistas Brasil - Salto para o futuro*, 2008. Disponível em: <http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>. Acesso em: 27 jan. 2021.

SOARES, Magda. Livro didático: contra ou a favor? – Entrevista com Magda Soares. *Portal São Francisco*, [s.d.]. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>. Acesso em: 20 jan. 2011.

SOARES, Sofia Maria de Carvalho Campus Duarte. **Português Língua de Herança**: da teoria à prática. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Porto: Porto, Portugal, 2012. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/6648>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, n. 1, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/%20article/view/3837>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SPOLSKY, Bernard. Para uma teoria de políticas linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

STERN, Hans Heinrich. **Fundamental Concepts in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral; ROCHA, Franciclei Corrêa. **Relatório de avaliação do cumprimento das Metas da Educação Escolar Indígena do Plano Nacional de Educação no Estado do Pará**, Abril de 2010 (mimeo).

UNIVERSIDADE do Estado do Pará. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/UEPA**. Belém, 2016.

VENTURI, Maria Alice. Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua. *Domínios de Linguagem*, ano 1, n. 1, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/FANCIN~1/AppData/Local/Temp/11395-Texto%20do%20artigo-42463-1-10-20110121-2.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A Elaboração de Materiais Didáticos de Línguas Estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF*, v. XVI, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012, p. 51-60.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. *Cadernos do CNLF*, v. XV, n. 5, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Estratégias de aprendizagem e materiais didáticos de língua estrangeira**: elaboração, integração, ensino e percepção. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense: Niterói, RJ, 2009.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRADO, Beleni S.; PASSOS, Luiz A. (Org.) **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 67-86. Disponível em: www.unemat.br/pesquisa/coeduc/downloads/.../eu_e_o_outro.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

WEISZ, Telma. Reflexões sobre alfabetização. Prefácio. In: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

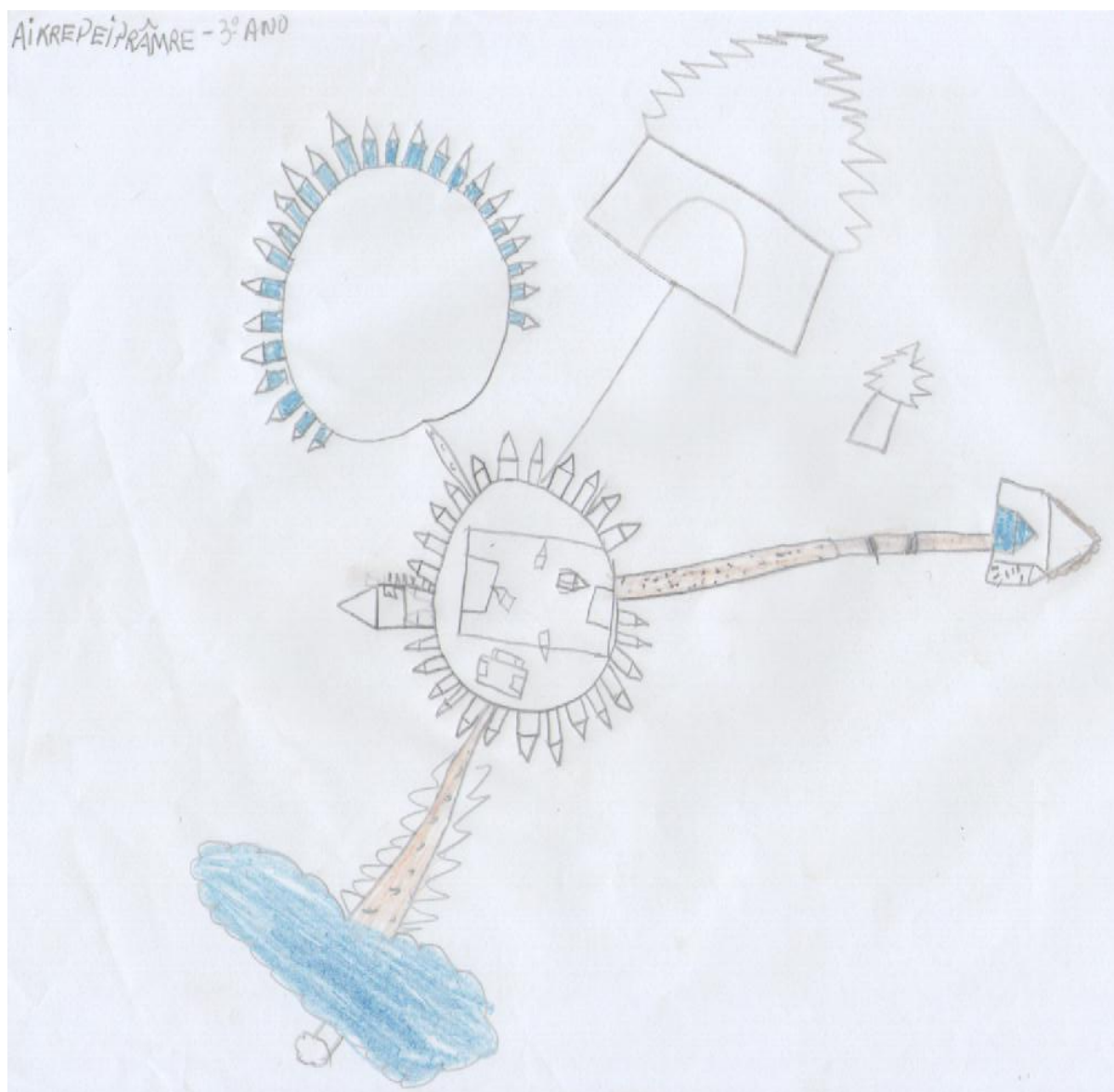
WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e Livro Didático**: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2002, 175 p. Disponível em: www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LIVRO DIDÁTICO INDÍGENA DE LEITURA EM LÍNGUA
PARKATÊJÊ

Alfabetização em Língua Parkatêjê

Mẽ krare jakre



Alfabeto Parkatêjê

A a	À à	Ã ã
Ḃ ḃ	Ḑ ḑ	Ḑ ḑ
E e	Ê ê	Ë ë
Ɛ ɛ	Ê ê	Ẽ ẽ
H h	I i	Ĩ ĩ
ℋ ℋ	Ƴ ɪ	ĩ ĩ
J j	K k	M m
Ƶ ʝ	Ƶ ƶ	ᄀ ᄁ
N n	O o	Ô ô
ᄀ ᄁ	ᄀ ᄁ	Ô ô
Õ õ	P p	R r
Õ õ	ᄀ ᄁ	ᄀ ᄁ
T t	U u	Û û
Ƶ ʝ	ᄀ ᄁ	ũ ã
W w	X x	Y y
ᄀ ᄁ	ᄀ ᄁ	Ƶ ʝ
Ỳ ỳ	Ỹ ỹ	
ỳ ỳ	ỹ ỹ	

As consoantes da Língua Parkatêjê

H h J j K k M m N n P p R r T t W w X x

ℋ ℋ Ƶ Ƶ k k Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ Ƶ

H h ãhãre

hàk

J j japturti

jaxy

K k kra

M m mĩre

N n nkre

P p pàn

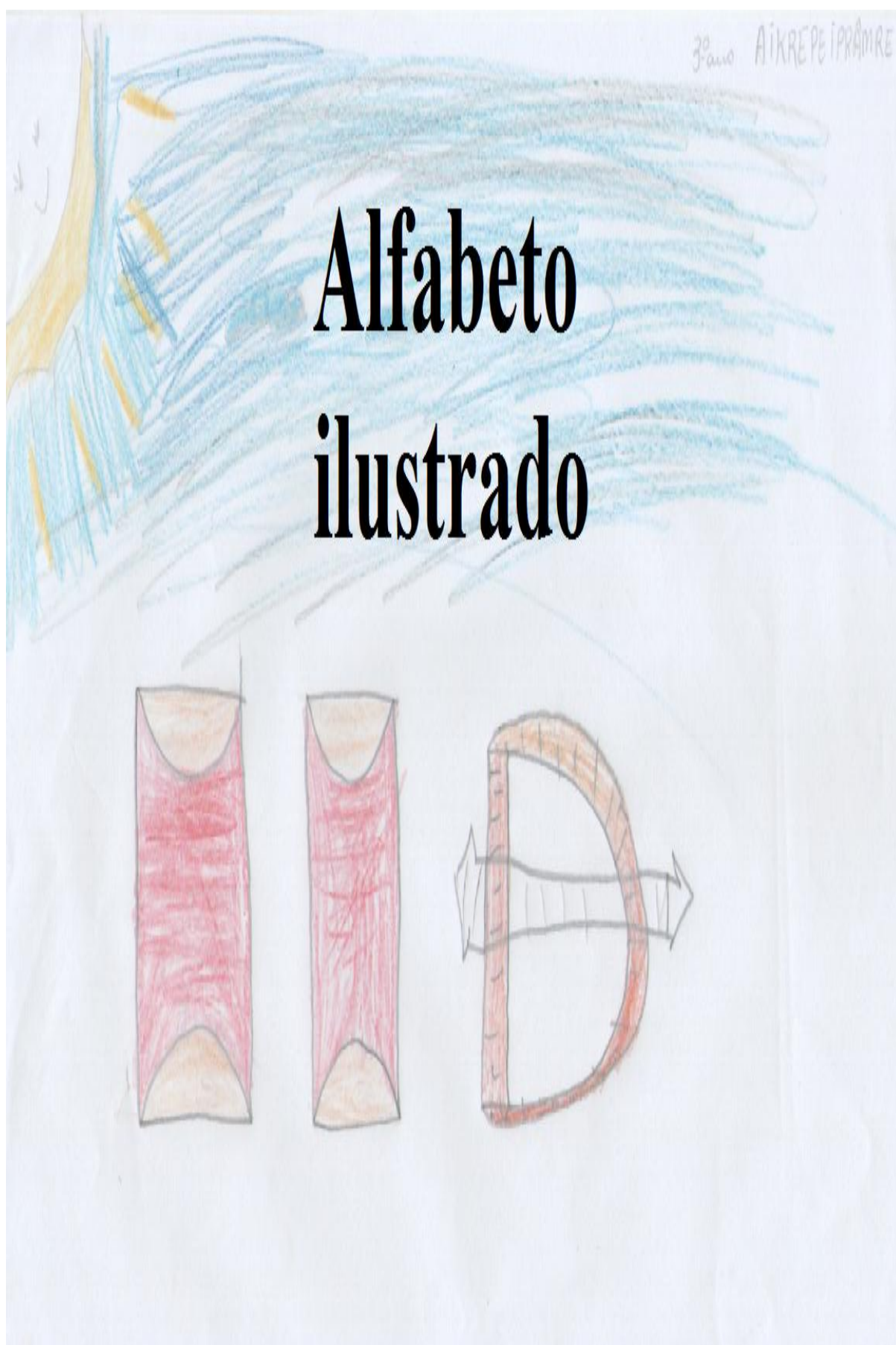
R r rop

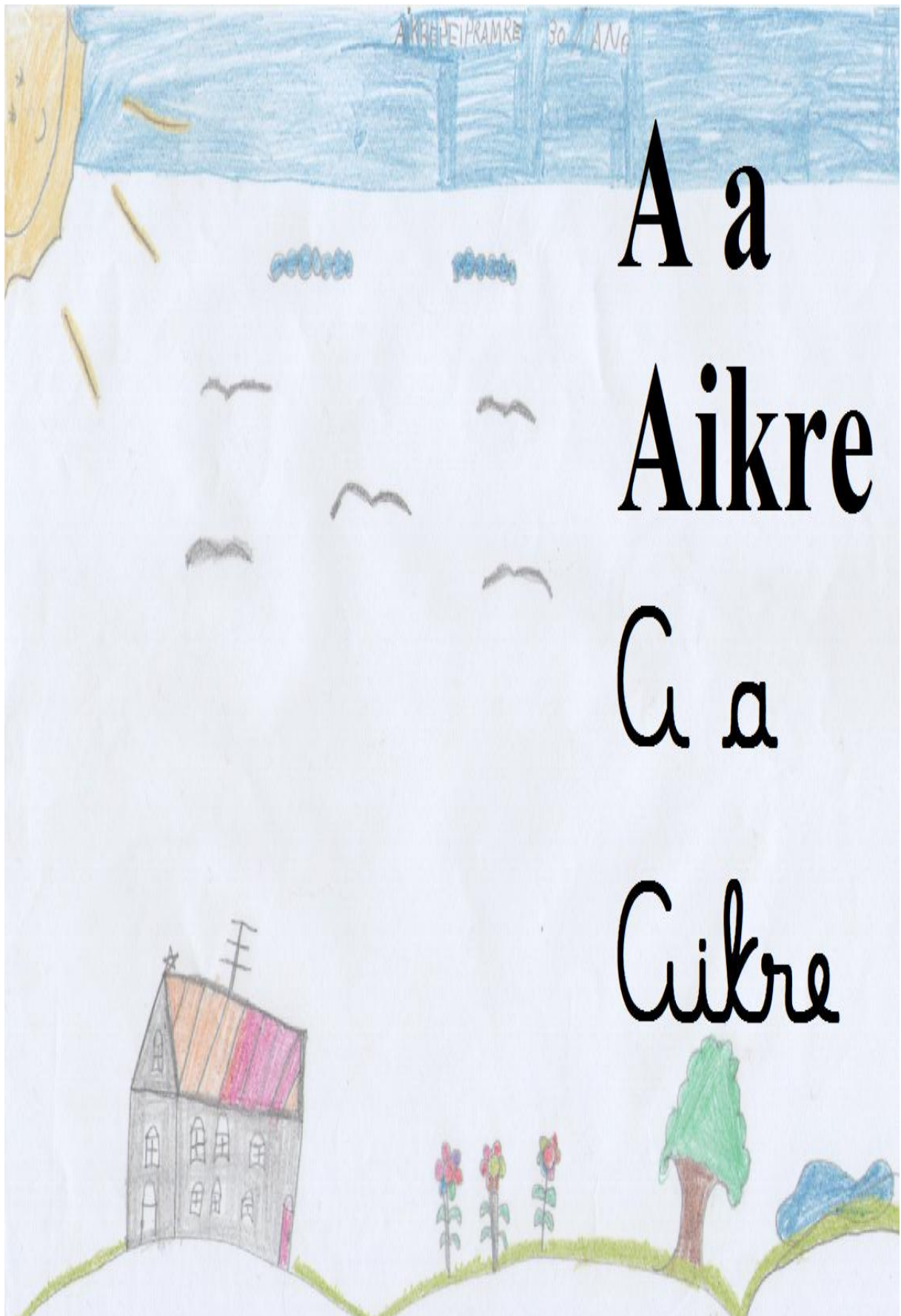
T t tôn

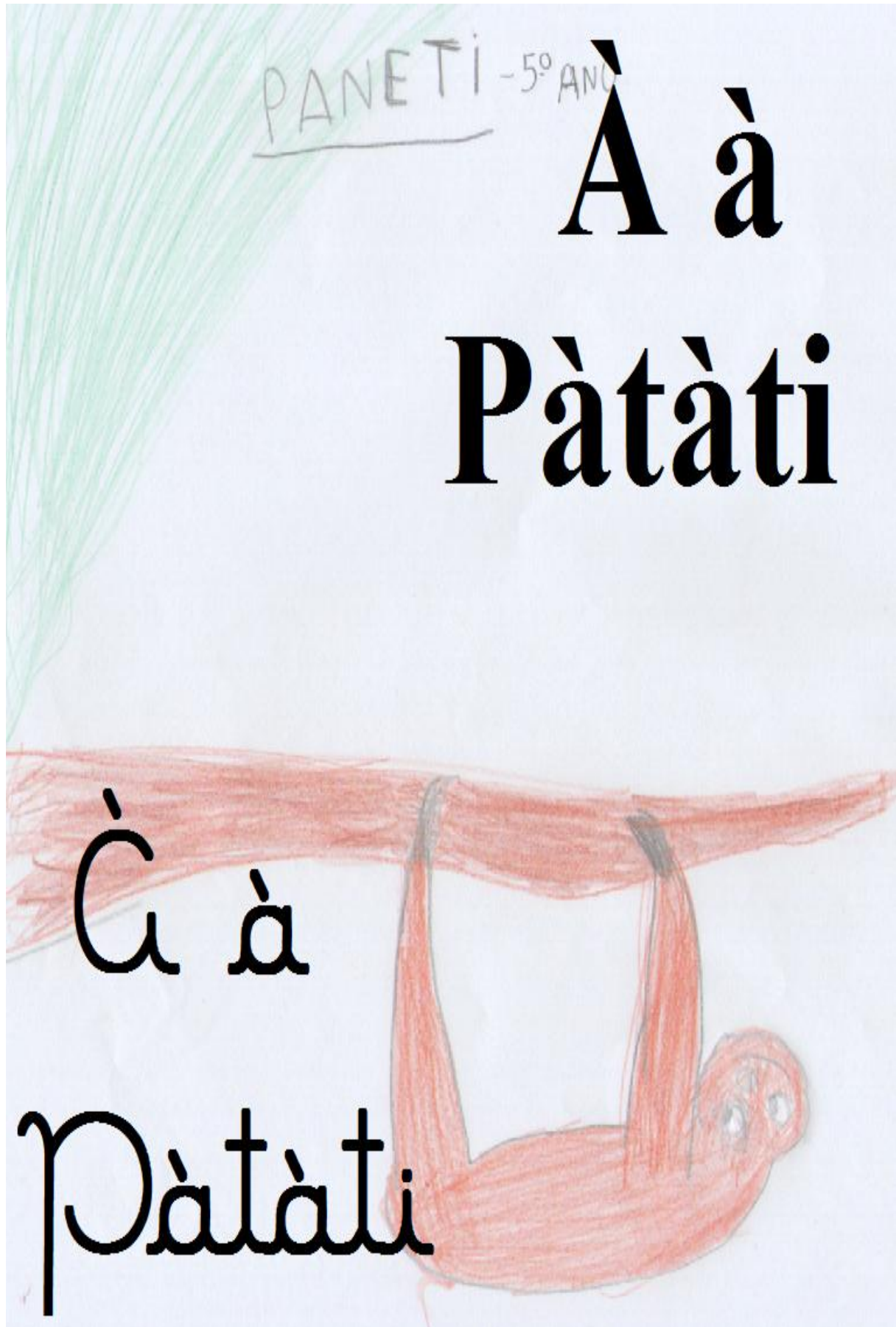
W w wakõ

wewere

X x xàti







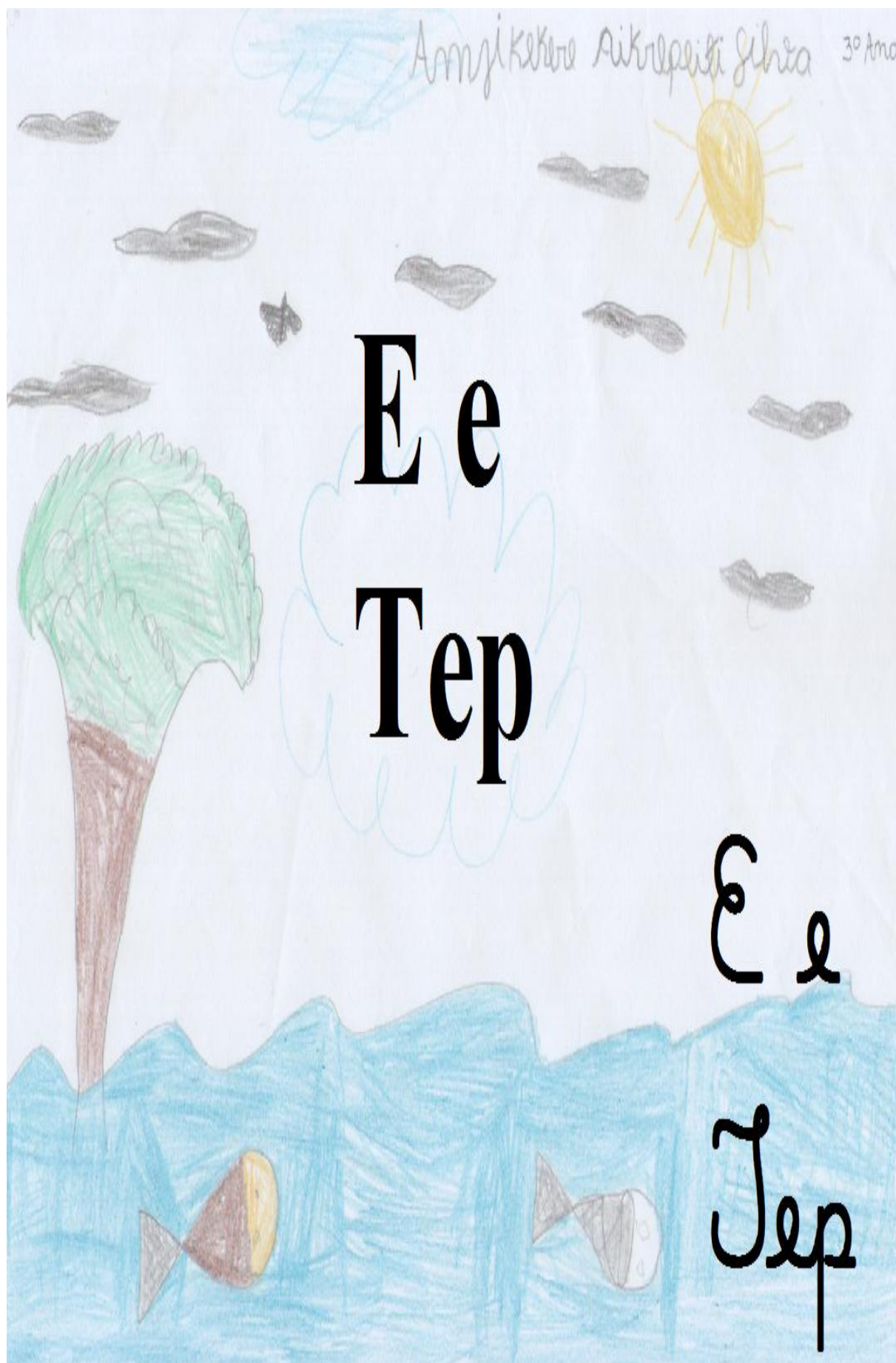
Ã ã

Kahã

Ĉ ĉ

kahã





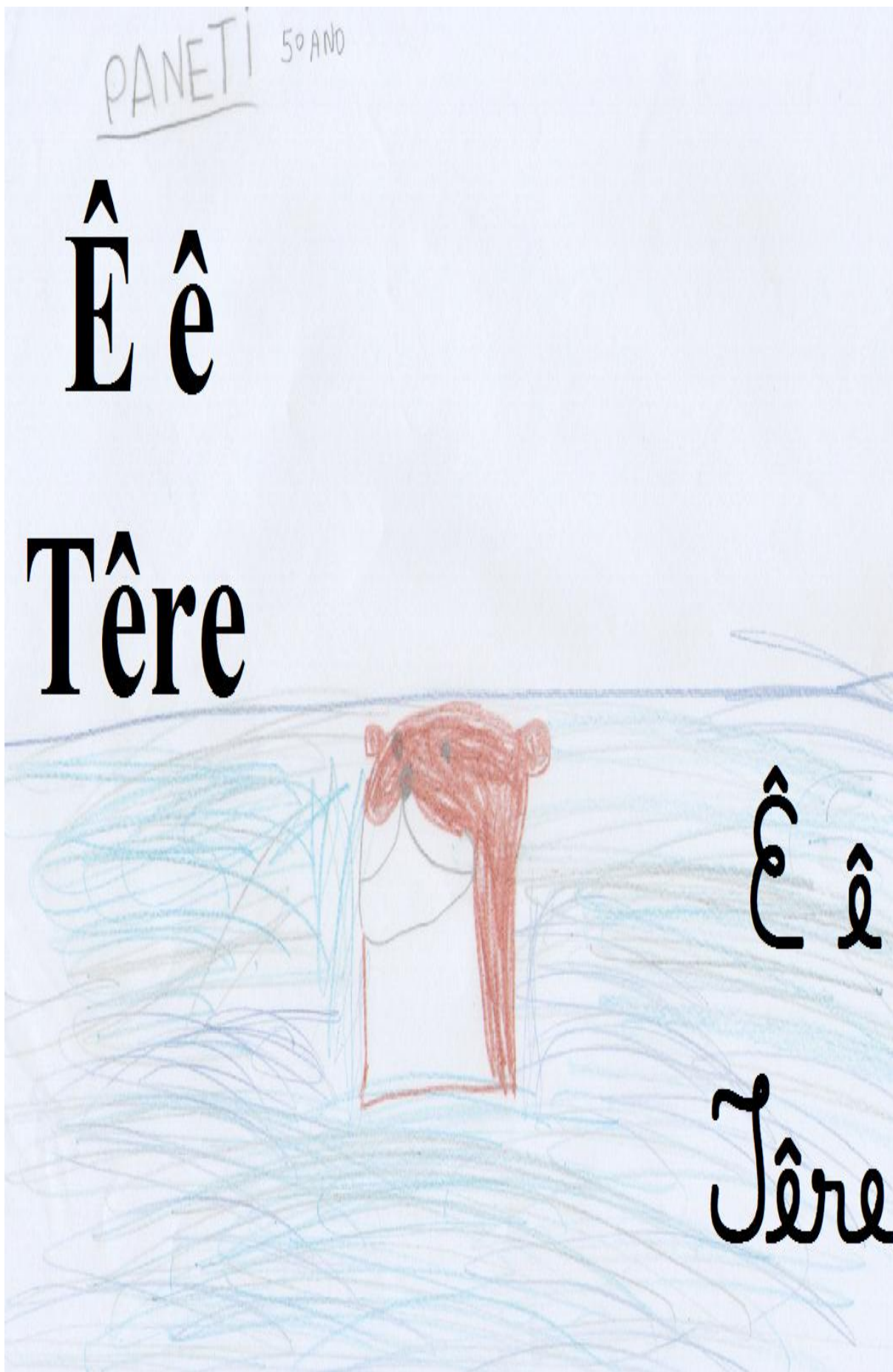
PANETI 5º ANO

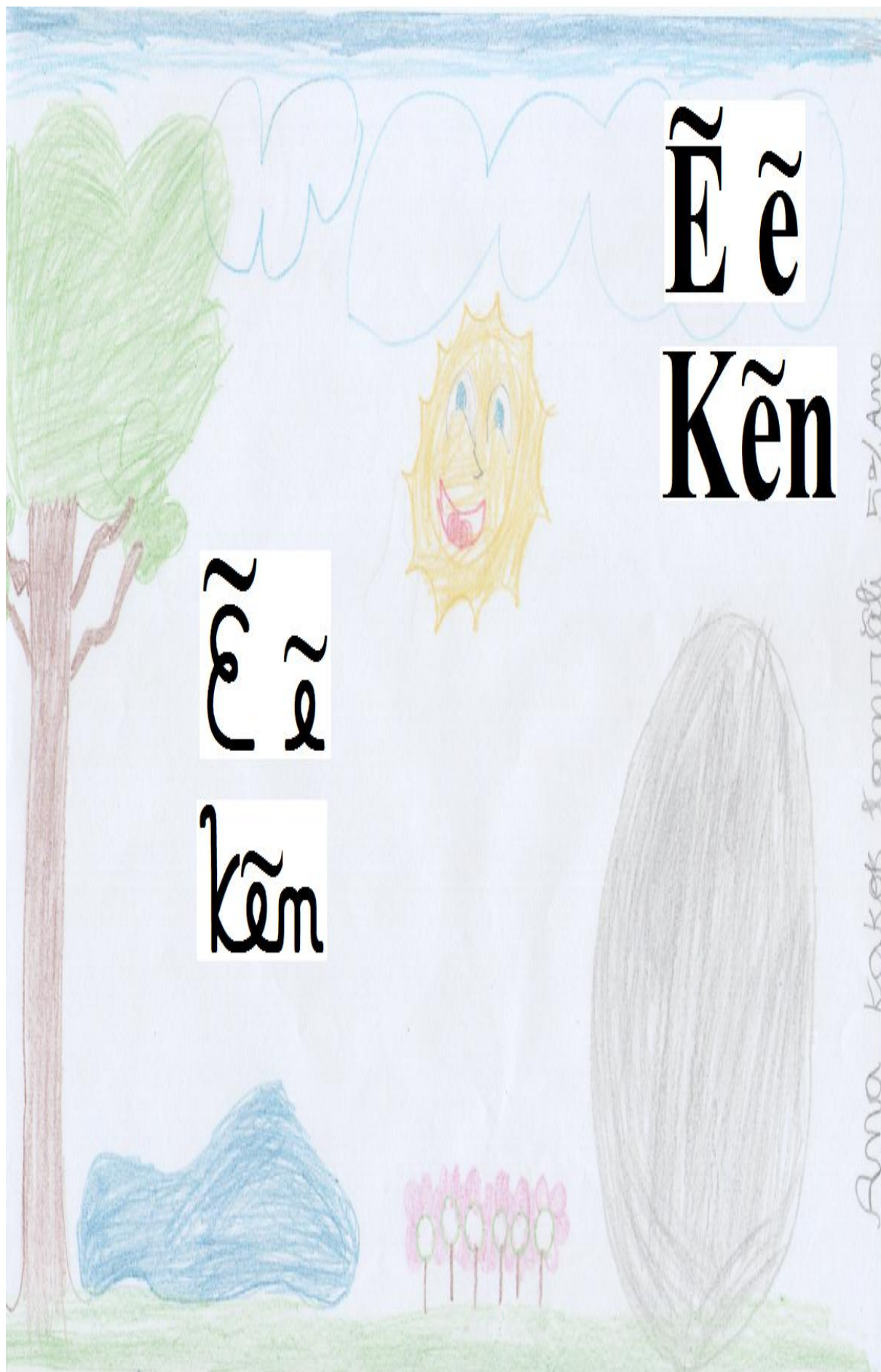
Ê ê

Têre

Ê ê

Têre





H h

Ăhăre

ℋ ℋ

Ĉhăre

Ana kakot Inzoli
50.ano





Li

Tutikrã



Li

Tutikrã

HOKPRĂMRE SERIE 30 ANO

Ĩ ĩ
 Ĩnkaka



Ĩ ĩ
 Ĩnkaka

PRÓXIMO JIREMI JI JARYGAVIÃO - 4º ano

J j

Japturti



J j

Japturti

PANETI 5º ANO

J j

Jaxy



J j

Jaxy

PANET 5ºANO

Kk

Kra



k k

kra

PANETI 5 ANO

M m

Mĩre



ᄆ ᄇ

ᄆĩre

PANETi - 50 AND

N n

Nkre



n n

Nkre

JON PEITI 20ANO



O o

Krowa

O o

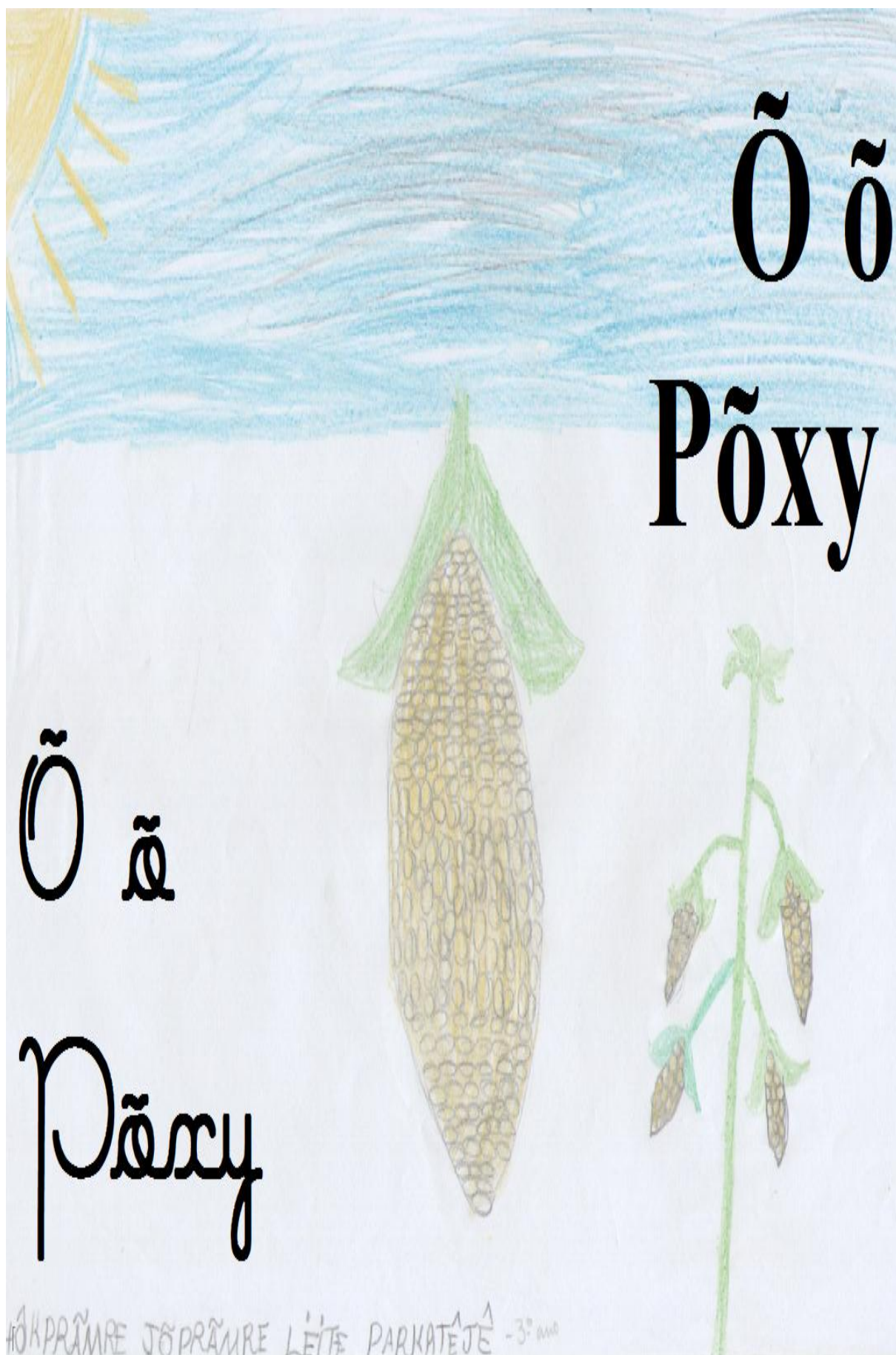
krowa

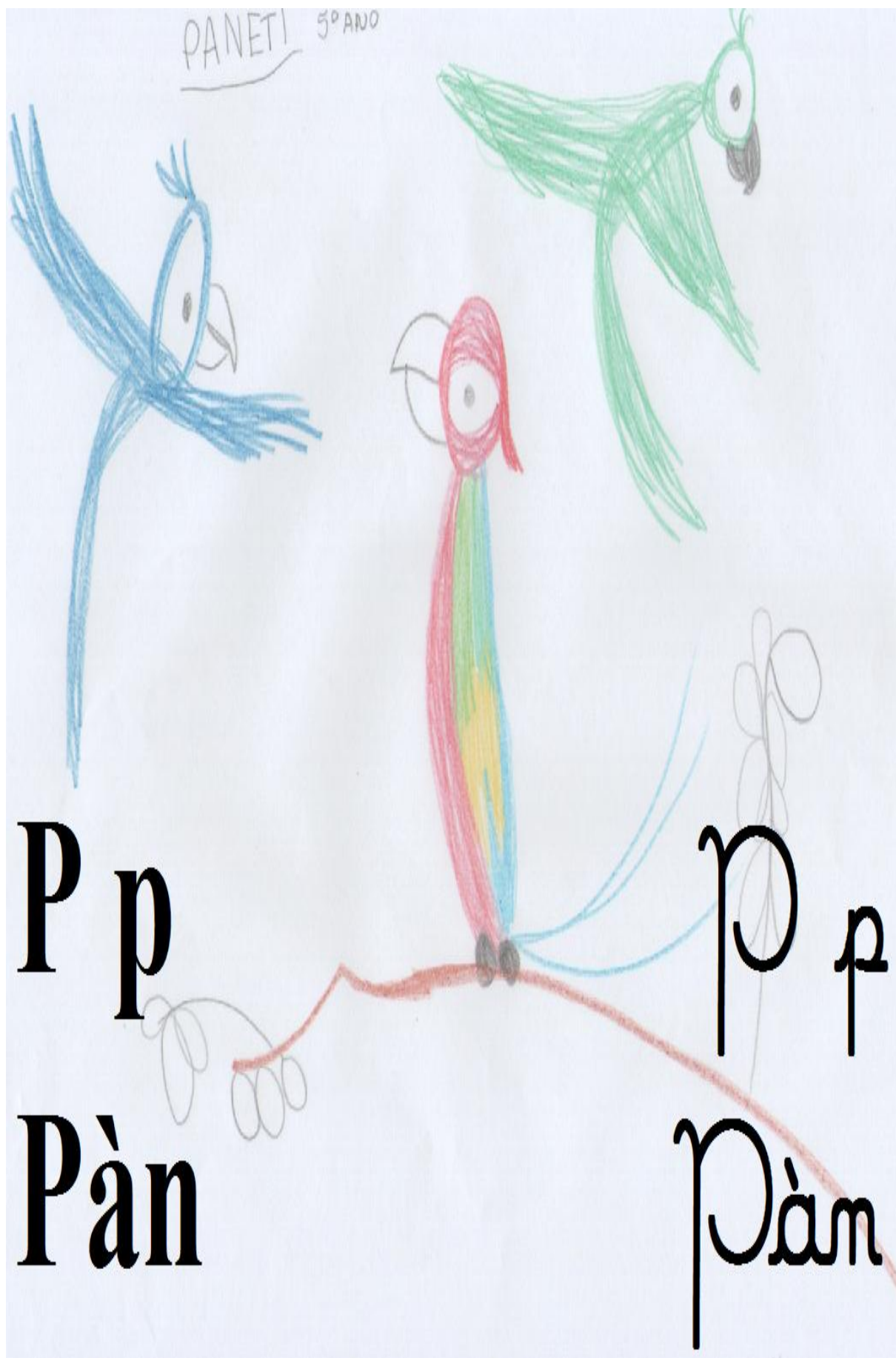
PTKRE - 4º ano.

Ô ô

Krôkrôkti







R r

Rop

PANETI - 50 AND



R r

Rop

PANETI SAND

Tt

Tt

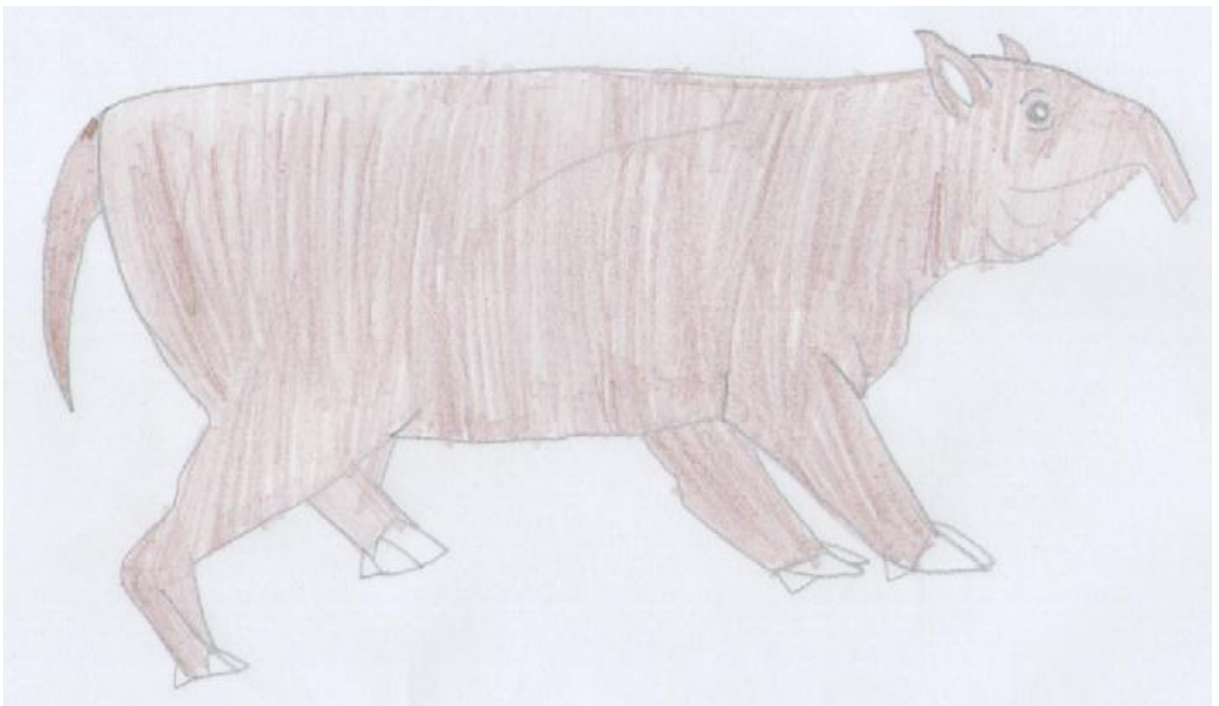
Tôn

Tôn



U u

Kukryt



U u

kukryt

PANE T i 5. ANO

Ũ ã

Amji Ke Kere Aikrepeiti Silva - 3º ano

Kũnhàk

Ũ ã

kũnhàk



W w

W w

Wakō

Wakō



W w

Wewere

W w

Wewere

HÖKPRÄMRE JO'PRÄMRE LEITE PARKATE JE-3°AND





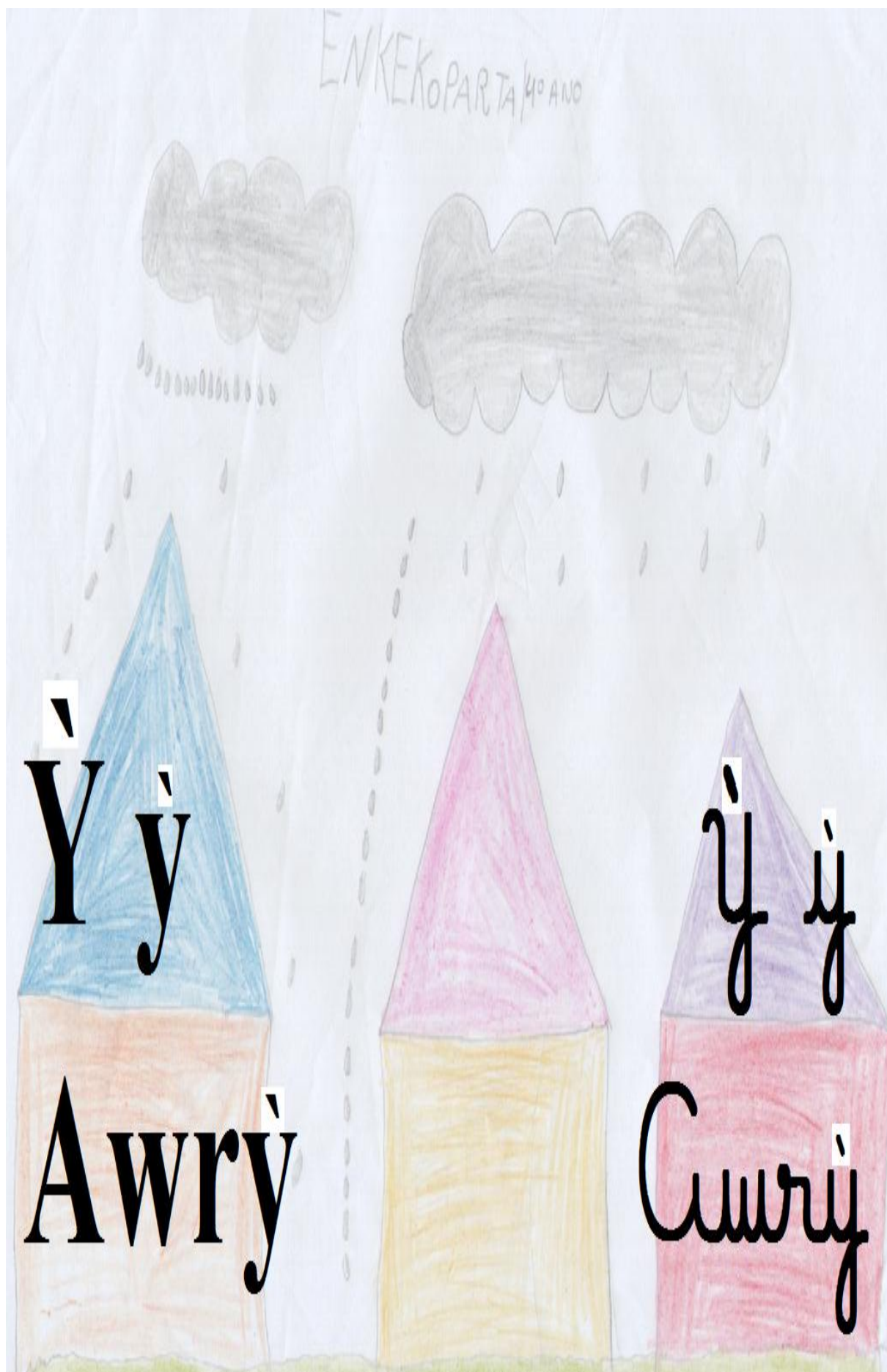
Y y

Penxy

Y y

Penny

JONPEIT / 2º ANO

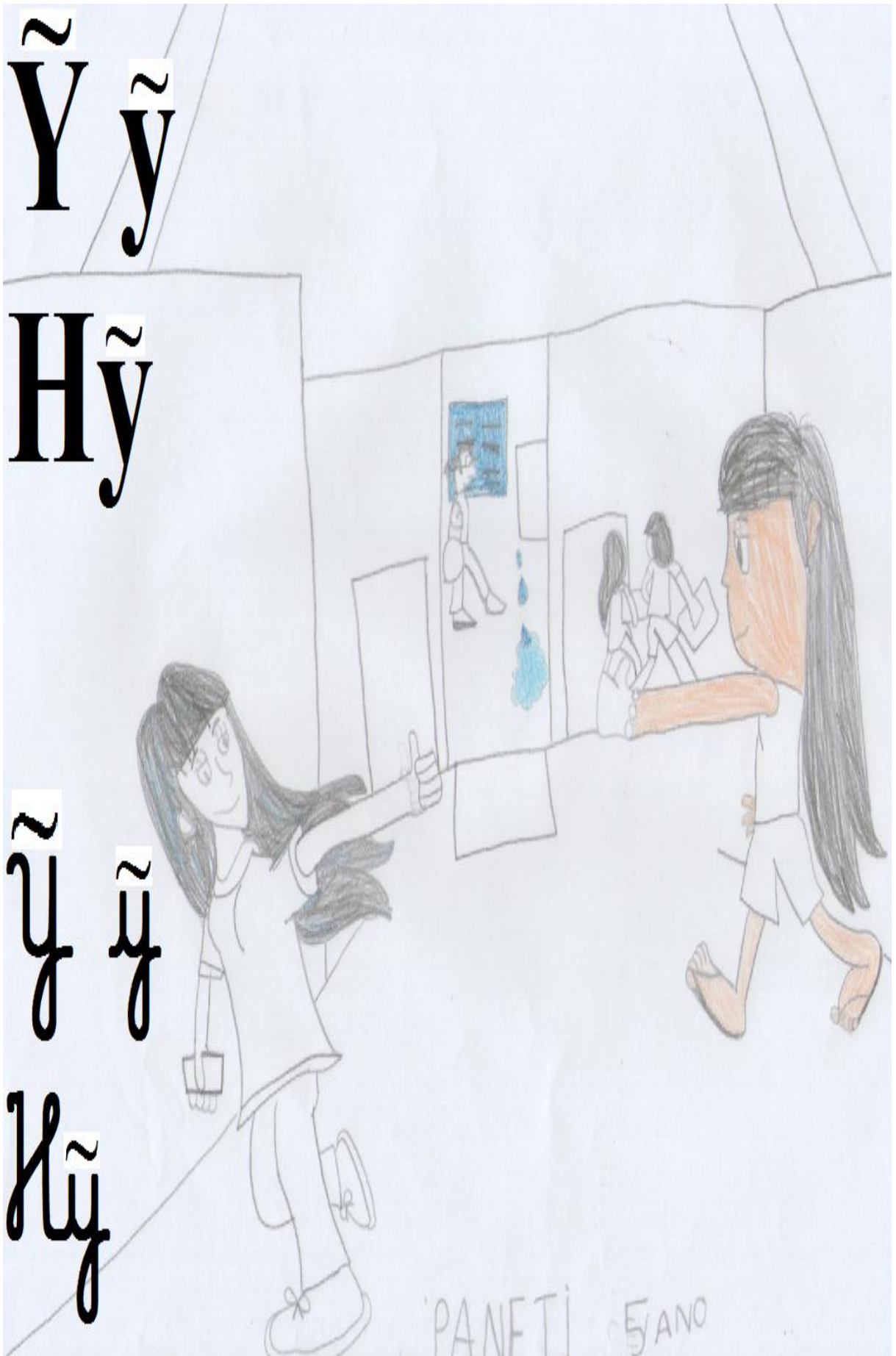


Ỡ Ỡ

HỠ

Ỡ Ỡ

HỠ



APÊNDICE B – Termo de consentimento do(a) colaborador(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – DOUTORADO EM LETRAS
ANÁLISE, DESCRIÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DE LÍNGUAS NATURAIS

Prezado(a) professor(a) e/ou gestor(a),

O objetivo desta pesquisa é investigar as etapas de confecção de um livro didático de alfabetização em língua *parkatêjê*, voltado para o público infantil da Escola Estadual de Ensino Infantil, Fundamental e Médio *Pëptykre Parkatêjê*, a fim de proporcionar aos professores e alunos indígenas o suporte teórico-metodológico que melhor os auxilie no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização na língua em questão.

Caso você concorde, sua participação se dará por meio de um formulário, aplicado na escola em que você trabalha, em datas e horários pré-definidos, no qual será solicitado que você responda questões relacionadas ao seu cotidiano escolar: didática, metodologia, perspectivas de ensino, dentre outras temáticas. Estima-se que a aplicação dos questionários tenha a duração média 30-40 minutos. Esses procedimentos não trarão danos para você, uma vez que acontecerão em dias e horários que não prejudiquem a sua rotina de trabalho.

Espera-se que o estudo contribua para a compreensão de uma metodologia de ensino-aprendizagem mais adequada e significativa para o ensino em nível de alfabetização em contexto da Educação Escolar Indígena, de modo a impactar os resultados acadêmicos dos alunos. As informações e resultados encontrados ao final da pesquisa poderão ser publicados em revistas e eventos científicos, mantendo o compromisso de total sigilo da sua identidade.

A sua participação poderá ser interrompida no momento em que você quiser, sem causar prejuízos, basta que você nos diga.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Pesquisadora Responsável: Profa. Msc. Francinete de Jesus Pantoja Quaresma

Orientadora: Profa. Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que obtive esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa, assim como sobre a possibilidade de retirar minha participação se assim eu desejar, sem qualquer tipo de prejuízo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de dados para análise ao participar da aplicação do formulário de entrevista.

____/02/2020

ASSINATURA DO COLABORADOR

APÊNDICE C - Formulário de sondagem de prática pedagógica do professor indígena



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – DOUTORADO EM LETRAS
ANÁLISE, DESCRIÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DE LÍNGUAS NATURAIS

1. Caracterização da entrevista

- 1.1. Data do preenchimento do formulário: ____/____/ 2020
- 1.2. Horário do preenchimento do formulário: ____:____
- 1.3. Local do preenchimento do formulário: _____

2. Caracterização do colaborador

- 2.1. Nome: _____
- 2.2. Idade: _____ anos
- 2.3. Sexo biológico: () Masculino () Feminino
- 2.4. Estado civil: () Casado(a) () Solteiro(a) () outros
- 2.5. Você se declara: () indígena () não indígena
- 2.6. Caso se declare indígena, qual sua etnia? _____

3. Caracterização pedagógica do colaborador

- 3.1. Profissão: _____
- 3.2. Tempo de atuação no magistério: _____
- 3.3. Tempo que você trabalha na função atual: _____
- 3.4. Formação:
- () Magistério em nível médio
- () Graduação no Curso de Licenciatura Intercultural
- () Outra graduação: Especifique: _____
- () Especialização Especifique: _____
- () Mestrado. Especifique: _____
- () Doutorado. Especifique: _____
- 3.5. Disciplina que ministra: _____
- 3.6. Nível de ensino que leciona atualmente: _____

- ☐ Ed. Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Projeto Mundiar

3.7. Turno em que trabalha/leciona:

- ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno

3.8. Jornada semanal de trabalho:

- ☐ 10h ☐ 15h ☐ 20h ☐ 40h

3.9. Atualmente, qual seu número médio de alunos por turma?

- ☐ Entre 1 a 15 alunos ☐ Entre 15 a 20 alunos ☐ Entre 20 a 30 alunos

3.10. A formação continuada é importante para a melhoria e qualidade do seu trabalho?

- ☐ Sim ☐ Não

3.11. A escola ou secretaria que atualmente você trabalha oferece formação em Educação Escolar Indígena?

- ☐ Sim ☐ Não

3.12. Caso positivo, com qual frequência você participa dessas formações?

- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 1 ou 2 vezes por mês
- ☐ 1 ou 2 vezes por semestre
- ☐ 1 ou 2 vezes por ano

3.13. Qual(is) tema(s) você considera relevante abordar nessas formações:

- ☐ Língua e cultura indígena
- ☐ Interculturalidade e interdisciplinaridade
- ☐ Pedagogia indígena
- ☐ Matriz curricular para escola indígena
- ☐ Produção de material didático indígena
- ☐ Avaliação da aprendizagem
- ☐ Avaliações externas (Prova Brasil, SISPAE, Perfil de entrada e de saída, outras)
- ☐ Calendário específico para as escolas indígenas
- ☐ Bilinguismo/multilinguismo
- ☐ Documentos da SEDUC/PA (Normativas, Diretrizes, Resoluções, etc.)
- ☐ Base Nacional Comum Curricular – BNCC

- ☐ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ☐ Organização Escolar: Diário de Classe, Plano de ensino-aprendizagem e Reunião pedagógica.
- ☐ Metodologia de ensino-aprendizagem
- ☐ Didática indígena
- ☐ Papel do professor
- ☐ Tecnologias inovadoras
- ☐ Outros. Quais? _____

3.14. Qual(is) metodologia(s) você utiliza em sala de aula para conseguir a atenção dos alunos?

- ☐ Pesquisa em grupo (dentro ou fora de sala de aula)
- ☐ Pesquisa individual (dentro ou fora de sala de aula)
- ☐ Aula com atividade audiovisual
- ☐ Aula com atividade visual (imagens de revistas, livros e outros)
- ☐ Aula no acampamento
- ☐ Aula dialogada
- ☐ Aula expositiva
- ☐ Vídeos, filmes, documentários
- ☐ Slides
- ☐ Outros. Especifique: _____

3.15. Qual a dificuldade existente em sala de aula?

- ☐ Falta de atenção do aluno
- ☐ Falta de motivação para aprender
- ☐ Falta de material didático específico para o conteúdo indígena
- ☐ Falta de metodologia adequada para o ensino-aprendizagem do conteúdo indígena
- ☐ Falta de um currículo escolar definido para/pela escola indígena
- ☐ Outros. Especifique: _____

3.16. Qual(is) recurso(s) didático(s) você utiliza na sala de aula?

- ☐ *Data-show*
- ☐ *Micro-sistem* e CD
- ☐ Aparelho de televisão, aparelho de DVD, DVD
- ☐ Aparelho de celular
- ☐ Internet
- ☐ Quadro branco e pincel para quadro branco

- () Papel, lápis de cor, cola
() Livro didático
() Mapa
() Outros. Especifique: _____

3.17. Qual desses recursos didáticos você considera mais necessário para sua aula? Por quê?

3.18. Você considera que a sala de aula tem uma organização e estrutura física e pedagógica adequada para o processo de ensino-aprendizagem da sua disciplina?

- () Sim () Não

3.19. Caso pudesse utilizar outro espaço para ministrar sua aula, qual seria? Por quê?

3.20. Qual a periodicidade do planejamento de ensino?

- () Semanal () Quinzenal () Mensal () Semestral () Outro: _____

4. Livro didático

4.1. Você utiliza livro didático em sua aula para ministrar a disciplina que você leciona?

- () Sim () Não

4.2. Caso sim, o livro didático contempla qual disciplina curricular?

4.3. O livro didático utilizado por você é específico para o povo *Parkatêjê*?

- () Sim () Não

4.4. O livro didático utilizado por você é o mesmo utilizado nas demais escolas do Estado do Pará?

- () Sim () Não

4.5. Caso sim, você participou da escolha desse livro didático em sua escola?

- () Sim () Não

4.6. O livro didático adotado em sua disciplina contempla suas necessidades curriculares enquanto professor?

- () Sim () Não

4.7. Como você avalia sua segurança no uso do livro didático?

- () Não tenho segurança

☐ Tenho pouca segurança

☐ Tenho total segurança

4.8. Qual a importância do livro didático em sua aula?

☐ Nenhuma importância

☐ Pouco importante

☐ Muito importante

☐ Essencialmente importante

4.9. O uso do livro didático é realizado em articulação com as propostas curriculares da rede de ensino estadual?

☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

4.10. Você já participou da produção de algum material didático?

☐ Sim ☐ Não

4.11. Caso sim, qual?

☐ Livro didático

☐ Dicionários, enciclopédias, antologias

☐ Cartaz, anúncio ou folheto

☐ Lista de palavras de dado campo semântico

☐ História em quadrinhos

☐ Livro de Receita

☐ Poema

☐ Mapa

☐ Vídeo e/ou filme

☐ Documentário

☐ Cantiga

☐ Maquete

☐ Outros. Especifique: _____

4.12. Caso já tenha produzido algum material didático, você já o utilizou em sua aula?

☐ Sim ☐ Não

4.13. Você já participou da produção de algum livro didático?

☐ Sim ☐ Não

4.14. Caso tivesse oportunidade de participar da produção de um livro didático, o que você consideraria importante ter no livro?

4.15. Você já adaptou atividades do livro didático da escola não indígena para trabalhar um conteúdo indígena?

() Sim () Não

4.16. Caso tenha feito, sua adaptação teve êxito? Comente:

() Sim () Não

5. Perspectivas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da língua *parkatêjê*

5.1. Você considera importante ensinar e aprender a língua *parkatêjê*?

() Sim () Não

5.2. Caso sim, por quê?

5.3. Se você fosse professor de língua *parkatêjê*, qual metodologia você adotaria em sua prática pedagógica?

5.4. Qual modalidade você considera mais importante no ensino da língua *parkatêjê*?

() Oralidade () Escrita

5.5. Qual estratégia você considera eficaz para ser adotada pela escola no processo de revitalização da língua *parkatêjê*?

() Contato com os velhos

() Parceria família/escola

() Elaboração de livro didático específico para o povo

() Outros. Especifique: _____

6. Perspectivas sobre o professor indígena

6.1. Você considera importante a formação do professor indígena?

() Sim () Não

6.2. Caso sim, de que forma:

- () Curso de Licenciatura Intercultura
- () Curso de formação específica em cada disciplina, por exemplo: Matemática.
- () Curso específico de graduação em Língua Portuguesa, Artes e outros.
- () Outros. Especifique: _____

6.3. Qual grau de importância você atribui para a atuação do professor indígena na educação escolar indígena?

- () Nenhuma importância
- () Pouca importância
- () Muita importância
- () Essencialmente importante

6.4. Por quê?

7. Situação linguística dos alunos *parkatêjê*

7.1. Você considera importante que o aluno indígena *parkatêjê* (mesmo aquele que não fala a língua) aprenda a língua tradicional da comunidade? Por quê?

- () Sim () Não

7.2. Sobre a compreensão oral: em geral, os estudantes indígenas *parkatêjê*:

- () Não compreendem nada na língua *parkatêjê*
- () Compreendem pouco a língua *parkatêjê*
- () Compreendem bem a língua *parkatêjê* em contexto específico. Especifique:

- () Compreendem bem a língua *parkatêjê*
- () Compreendem com fluência a língua *parkatêjê*

7.3. Sobre a expressão oral: em geral, os estudantes indígenas *parkatêjê*:

- () Não falam nada na língua *parkatêjê*
- () Falam pouco a língua *parkatêjê*
- () Falam bem a língua *parkatêjê* em contexto específico. Especifique:

- () Falam bem a língua *parkatêjê*

() Falam com fluência a língua *parkatêjê*

7.4. Sobre a compreensão escrita: em geral, os estudantes indígenas *parkatêjê*.

() Não leem nada na língua *parkatêjê*

() Leem pouco na língua *parkatêjê*

() Leem bem na língua *parkatêjê* em contexto específico. Especifique:

() Leem bem na língua *parkatêjê*

() Leem com fluência a língua *parkatêjê*

7.5. Sobre a expressão escrita: em geral, os estudantes indígenas *parkatêjê*:

() Não escrevem nada na língua *parkatêjê*

() Escrevem pouco na língua *parkatêjê*

() Escrevem bem a língua *parkatêjê* em contexto específico. Especifique:

() Escrevem bem na língua *parkatêjê*

() Escrevem com fluência a língua *parkatêjê*

7.6. Sobre o aprendizado da compreensão e expressão oral: do seu ponto de vista, os alunos *Parkatêjê*:

() Estão aprendendo a compreender e a falar somente palavras soltas da língua

() Estão aprendendo a compreender e a falar somente frases soltas da língua (comandos, por exemplo)

() Estão aprendendo a compreender e a falar a língua *parkatêjê* em interação cotidiana

7.7. Sobre o aprendizado da compreensão e expressão escrita: do seu ponto de vista, os alunos *Parkatêjê*:

() Estão aprendendo a ler e a escrever somente palavras soltas da língua

() Estão aprendendo a ler e a escrever somente frases soltas da língua (comandos, por exemplo)

() Estão aprendendo a ler e escrever a língua *parkatêjê* em interação cotidiana

8. Avaliação

8.1. Como a avaliação do aprendizado é realizada?

() Em conformidade com a sistemática de avaliação da rede de ensino estadual

() Em conformidade com a especificidade da escola

8.2. As práticas, registros e instrumentos da avaliação da aprendizagem são discutidos entre professores e serviço pedagógico da escola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

8.3. Na avaliação do processo de ensino-aprendizagem do aluno a autonomia do professor é:

☐ Nenhuma ☐ Parcial ☐ Total

8.4. Os resultados do processo avaliativo são principalmente:

☐ Discutidos em sala de aula

☐ Discutidos em sala de aula e com o serviço pedagógico da escola

☐ São apresentados em reuniões de escola e comunidade

☐ Nenhuma das alternativas

8.5. Quais os instrumentos de avaliação que mais são utilizados em sala de aula?

☐ Prova escrita

☐ Trabalho em grupo

☐ Trabalho individual

☐ Seminários

☐ Relatórios

☐ Outros. Especificar: _____

8.6. Em sua avaliação, você considera:

☐ Aspectos quantitativos (o maior número de respostas certas)

☐ Aspectos qualitativos (análise do aprendizado do aluno no processo de ensino-aprendizagem)

☐ Aspectos quantitativos e qualitativos

9. A atuação do professor de língua *parkatêjê*

9.1. Você é motivado a ensinar a língua *parkatêjê* pela forma como a Escola e a Comunidade vê o ensino da língua?

☐ Sim ☐ Não

9.2. Você segue uma matriz curricular que determine o conteúdo a ser ministrado na série escolar?

☐ Sim ☐ Não

9.3. Como você seleciona o conteúdo a ser ministrado em sua aula?

9.4. Você segue um plano de ensino-aprendizagem na disciplina que ministra?

☐ Sim ☐ Não

9.5. A SEDUC/PA lhe auxilia de alguma forma na elaboração da matriz curricular ou do plano de ensino-aprendizagem adotado em sua disciplina?

() Sim () Não

9.6. Qual modalidade você introduz primeiro no aprendizado da língua *parkatêjê*?

() Oralidade () Escrita

9.7. Em sua aula, qual importância você dá para a escrita em língua *parkatêjê*?

() Nenhuma importância

() Pouca importância

() Muita importância

() Essencialmente importante

9.8. Caso dê alguma importância, diga o porquê:

9.9. Em sua aula, qual importância você dá para a leitura em língua *parkatêjê*?

() Nenhuma importância

() Pouca importância

() Muita importância

() Essencialmente importante

9.10. Qual metodologia você adota em sua aula para trabalhar a oralidade em língua *parkatêjê*?

9.11. Você considera sua metodologia satisfatória? Por quê?

9.12. Qual sua maior dificuldade no planejamento da aula de ensino da língua *parkatêjê*?

9.13. O que faz para sanar ou amenizar essa dificuldade?

9.14. Qual sua fonte de pesquisa para preparar sua aula de língua *parkatêjê*?

9.15. Você já utilizou canção *parkatêjê* como metodologia para ensinar a língua *parkatêjê*?

() Sim () Não

9.16. Você já utilizou brincadeiras/jogos linguísticos como metodologia para ensinar a língua *parkatêjê*?

() Sim () Não

9.17. Você já utilizou cantigas entoadas pelas mães às crianças como metodologia para ensinar a língua *parkatêjê*?

() Sim () Não

9.18. Você avalia a carga horária de ensino da língua *parkatêjê* suficiente para o aprendizado do aluno?

() Sim () Não

9.19. Caso não, qual seria a ideal? Por quê?

9.20. Você inicia o trabalho de alfabetização da língua apresentando a relação fonema-grafema?

() Sim () Não

9.21. Você trabalha a escrita apresentando as famílias silábicas?

() Sim () Não

9.22. Você fala em língua *parkatêjê* no momento da aula dessa disciplina?

() Sim () Não

9.23. Você fala em língua portuguesa no momento da aula de língua *parkatêjê*?

() Sim () Não

9.24. Qual sua estratégia para prender a atenção do aluno nas aulas de língua *parkatêjê*?

9.25. Você usa a tradução em língua portuguesa como recurso de ensino em sua aula de língua *parkatêjê*?

() Sim () Não

9.26. Você relaciona o conteúdo de ensino de língua *parkatêjê* e o de língua portuguesa?

() Sim () Não

9.27. Caso sim, como faz isso?

APÊNDICE D - Formulário de sondagem de prática gestora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – DOUTORADO EM LETRAS ANÁLISE, DESCRIÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DE LÍNGUAS NATURAIS

1. Caracterização da entrevista

1.1. Data do preenchimento do questionário: ____/____/ 2020

1.2. Horário do preenchimento do questionário: ____:____

1.3. Local do preenchimento do questionário: _____

2. Caracterização do colaborador

2.1. Nome: _____

2.2. Idade: _____ anos

2.3. Sexo biológico: () Masculino () Feminino

2.4. Estado civil: () Casado(a) () Solteiro(a) () outros

2.5. Você se declara: () indígena () não indígena

2.6. Caso se declare indígena, qual sua etnia? _____

2.7. Profissão: _____

2.8. Tempo que você trabalha na atual função: _____

2.9. Formação:

() Magistério em nível médio

() Graduação no Curso de Licenciatura Intercultural

() Outra graduação: Especifique: _____

() Especialização Especifique: _____

() Mestrado. Especifique: _____

() Doutorado. Especifique: _____

2.10. Turno em que trabalha/leciona:

() matutino () vespertino () noturno

2.11. Qual sua Jornada semanal de trabalho?

() 10h () 15h () 20h () 40h

3. Gestão escolar

3.1. Participa das situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem realizando:

- ☐ Planejamento
- ☐ Gestão de sala de aula
- ☐ Avaliação de aprendizagem
- ☐ Encontros formativos

3.2. Conhece e orienta os professores sobre as ações que a SEDUC/PA disponibilizadas às escolas estaduais indígenas:

- ☐ Sim ☐ Não

3.3. No que lhe compete, assegura as condições básicas para o desenvolvimento do trabalho docente?

- ☐ Sim ☐ Não

3.4. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola contempla:

- ☐ Respeito às diversidades culturais dos povos indígenas do Pará
- ☐ Ações de acesso à língua envolvente
- ☐ Valorização da língua *parkatêjê*
- ☐ Ações que promovam o bilinguismo
- ☐ Outros. Quais? _____

3.5. Com qual periodicidade a escola realiza conselho de classe?

- ☐ Semanal ☐ Mensal ☐ Bimestral ☐ Anual ☐ Não realiza

3.6. Com qual periodicidade a escola realiza reuniões com a comunidade em geral?

- ☐ Semanal ☐ Mensal ☐ Bimestral ☐ Anual ☐ Não realiza

3.7. Com qual periodicidade a escola realiza reunião com a liderança *Parkatêjê*?

- ☐ Semanal ☐ Mensal ☐ Bimestral ☐ Anual ☐ Não realiza

3.8. Quais estratégias são adotadas quando ocorre evasão de alunos na escola?

4. Currículo escolar

4.1. A SEDUC/PA já discutiu e produziu junto à comunidade escolar e a comunidade *Parkatêjê* uma grade curricular específica que contemple esta instituição? Caso sim, essa grade está sendo seguida esta escola?

- ☐ Sim ☐ Não _____

4.2. Caso sim, o currículo da escola é desenvolvido em conformidade com as propostas curriculares da SEDUC/PA para as escolas indígenas?

() Sim () Não

4.3. Caso sim, como eixo estruturante do processo ensino aprendizagem, o currículo atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e modalidades de ensino?

() Sim () Não

4.4. Qual o grau de importância da existência de um currículo específico na escola *Parkatêjê*?

() Nenhuma importância

() Pouco importante

() Muito importante

() Essencialmente importante

4.5. Qual(is) as sugestões para fortalecimento do currículo de modo a atender as especificidades da Educação Escolar Indígena?

4.6. A equipe de gestão da escola reúne com professores para discutir sobre o cumprimento do currículo e alternativas para dinamizá-lo em prol da melhoria da aprendizagem do aluno?

() Sim () Não () Raramente

4.7. Qual a periodicidade do planejamento de ensino?

() Semanal () Quinzenal () Mensal () Semestral () Outro: _____

4.8. Como ocorre o planejamento de ensino?

() Por área de conhecimento

() Por disciplina

() Cada professor faz seu planejamento e entrega na escola

() Outro. Especifique: _____

4.9. Os Programas e Projetos existentes na escola:

() São desenvolvidos de forma articulada com o currículo escolar.

() Favorecem o trabalho do professor em sala de aula

() Contribuem para melhoria da aprendizagem dos alunos

5. Pedagógico

5.1. Você considera importante a formação do professor indígena no curso de Licenciatura Intercultural Indígena?

() Sim () Não

5.2. A formação continuada do professor é importante para a melhoria e qualidade do ensino?

() Sim () Não

5.3. A escola incentiva a formação continuada do professor indígena?

() Sim () Não

5.4 Enquanto gestor(a), quais as suas sugestões para a melhoria da prática pedagógica na escola e, sobretudo, em sala de aula?

5.5. Qual grau de importância você atribui para a atuação do professor indígena na educação escolar indígena?

() Nenhuma importância

() Pouca importância

() Muita importância

() Essencialmente importante

5.6. Caso atribua qualquer importância, por quê?

6. A escola em 2020

6.1. A escola funciona em quais turnos. (Caso necessário, assinale mais de uma opção):

() matutino () vespertino () noturno

6.2. A escola funciona com quais modalidades de ensino? (Caso necessário, assinale mais de uma opção):

() Ed. Infantil

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

() Educação de Jovens e Adultos

() Projeto Mundiar

6.3. Quantos alunos estão matriculados na escola no ano letivo de 2020? _____

6.4. Os alunos matriculados são todos indígenas:

() Sim () Não

6.5. Caso tenha aluno não índio, quantos são? _____

6.6. Quantas turmas foram formadas na escola? _____

6.6.1. Quantas turmas no turno matutino? _____

Especifique as quantidades de turmas:

Educação Infantil: Maternal: _____ Jardim I: _____ Jardim II: _____

Ensino Fundamental I: 1º ano: _____ 2º ano: _____ 3º ano: _____ 4º ano: _____ 5º ano: _____

Ensino Fundamental II: 6º ano: _____ 7º ano: _____ 8º ano: _____ 9º ano: _____

Ensino Médio: 1º ano: _____ 2º ano: _____ 3º ano: _____

Projeto Mundiar: 1º segmento: _____ 2º segmento: _____

EJA - Ensino Fundamental: 1ª etapa: _____ 2ª etapa: _____ 3ª etapa: _____ 4ª etapa: _____

EJA - Ensino Médio: 1ª etapa: _____ 2ª etapa: _____

6.6.2. Quantas no turno vespertino? _____

Especifique as quantidades de turmas:

Educação Infantil: Maternal: _____ Jardim I: _____ Jardim II: _____

Ensino Fundamental I: 1º ano: _____ 2º ano: _____ 3º ano: _____ 4º ano: _____ 5º ano: _____

Ensino Fundamental II: 6º ano: _____ 7º ano: _____ 8º ano: _____ 9º ano: _____

Ensino Médio: 1º ano: _____ 2º ano: _____ 3º ano: _____

Projeto Mundiar: 1º segmento: _____ 2º segmento: _____

EJA - Ensino Fundamental: 1ª etapa: _____ 2ª etapa: _____ 3ª etapa: _____ 4ª etapa: _____

EJA - Ensino Médio: 1ª etapa: _____ 2ª etapa: _____

6.6.3. Quantas no noturno? _____

Especifique as quantidades de turmas:

Ensino Fundamental II: 6º ano: _____ 7º ano: _____ 8º ano: _____ 9º ano: _____

Ensino Médio: 1º ano: _____ 2º ano: _____ 3º ano: _____

Projeto Mundiar: 1º segmento: _____ 2º segmento: _____

EJA - Ensino Fundamental: 1ª etapa: _____ 2ª etapa: _____ 3ª etapa: _____ 4ª etapa: _____

EJA - Ensino Médio: 1ª etapa: _____ 2ª etapa: _____

7. Situação linguística dos alunos *parkatêjê*

7.1. Você considera importante que o aluno indígena *parkatêjê* (mesmo aquele que não fala a língua) aprenda a língua tradicional da comunidade? Por quê?

() Sim () Não

7.2. Sobre a compreensão oral: em geral, os estudantes indígenas *parkatêjê*:

- ☐ Não compreendem nada na língua *parkatêjê*
☐ Compreendem pouco a língua *parkatêjê*
☐ Compreendem bem a língua *parkatêjê* em contexto específico. Especifique:

-
- ☐ Compreendem bem a língua *parkatêjê*
☐ Compreendem com fluência a língua *parkatêjê*

7.3. Sobre a expressão oral: em geral, os estudantes indígenas *parkatêjê*:

- ☐ Não falam nada na língua *parkatêjê*
☐ Falam pouco a língua *parkatêjê*
☐ Falam bem a língua *parkatêjê* em contexto específico. Especifique:

-
- ☐ Falam bem a língua *parkatêjê*
☐ Falam com fluência a língua *parkatêjê*

7.4. Sobre a compreensão escrita: em geral, os estudantes indígenas *parkatêjê*.

- ☐ Não leem nada na língua *parkatêjê*
☐ Leem pouco na língua *parkatêjê*
☐ Leem bem na língua *parkatêjê* em contexto específico. Especifique:

-
- ☐ Leem bem na língua *parkatêjê*
☐ Leem com fluência a língua *parkatêjê*

7.5. Sobre a expressão escrita: em geral, os estudantes indígenas *parkatêjê*:

- ☐ Não escrevem nada na língua *parkatêjê*
☐ Escrevem pouco na língua *parkatêjê*
☐ Escrevem bem a língua *parkatêjê* em contexto específico. Especifique:

-
- ☐ Escrevem bem na língua *parkatêjê*
☐ Escrevem com fluência a língua *parkatêjê*

7.6. Sobre o aprendizado da compreensão e expressão oral: do seu ponto de vista, os alunos *Parkatêjê*:

- ☐ Estão aprendendo a compreender e a falar somente palavras soltas da língua

() Estão aprendendo a compreender e a falar somente frases soltas da língua (comandos, por exemplo)

() Estão aprendendo a compreender e a falar a língua *parkatêjê* em interação cotidiana

7.7. Sobre o aprendizado da compreensão e expressão escrita: do seu ponto de vista, os alunos *Parkatêjê*:

() Estão aprendendo a ler e a escrever somente palavras soltas da língua

() Estão aprendendo a ler e a escrever somente frases soltas da língua (comandos, por exemplo)

() Estão aprendendo a ler e escrever a língua *parkatêjê* em interação cotidiana

ANEXOS

**ANEXO A - Memorando de apresentação da pesquisadora à Escola I.E.E.I.E.F.M.
PĒPTYKRE PARKATÊJÊ**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PRÓ-REITORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

À E.E.E.I.F.M. *Pēptykre Parkatêjê*

Assunto: Apresentação para pesquisa

Com os nossos cumprimentos, vimos apresentar a aluna do curso de Pós-Graduação em Letras – Doutorado em Linguística, na linha de pesquisa Análise, Descrição e Documentação das Línguas Naturais, Francinete de Jesus Pantoja Quaresma, que desenvolve suas atividades de pesquisa sobre a língua *parkatêjê*, escrevendo a tese intitulada: LIVRO DIDÁTICO E PRÁTICAS EM SALA DE AULA PARA O ENSINO DE LÍNGUA DE HERANÇA: ENSINANDO A LÍNGUA *PARKATÊJÊ* PARA *MĒKRARE*. Durante o ano letivo de 2020 a aluna precisa acompanhar aulas de língua *parkatêjê*, bem como realizar atividades didáticas com os alunos da(s) turma(s) de 1º ano /9 e aplicar questionário de pesquisa junto aos discentes e docentes da instituição, a fim de dar andamento àquilo que se propõe fazer e concluir seu trabalho de doutoramento.

Certa de que podemos contar com sua contribuição, agradecemos a atenção que nos foi dispensada.

Atenciosamente,

Belém, 07 de Fevereiro de 2020.

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira
Prof.ª Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

Pró-Reitora de Relações Internacionais
Universidade Federal do Pará

Prof.ª Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira
Pró-Reitora de
Relações Internacionais
PROINTER/UFPA
Portaria nº 5219/2018-GR

Recebi 10/02/2020
Adilene Aikrafati R. Aikrafati

ANEXO B – Grade curricular da Escola I.E.E.I.E.F.M. Pěptykre Parkatêjê

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PĚPTYKRE PARKATÊJÊ.

Grade Curricular da Educação Infantil

BASE NACIONAL COMUM L.D.B. nº 9.394/69	Disciplina	JARDIM I	JARDIM II
	EMOCIONAL	04	04
	FÍSICO MOTOR	04	04
	SOCIAL	04	04
	LINGUAGEM	04	04
	APRENDIZAGEM	04	04
	CARGA HORÁRIA SEMANAL	20	20
CARGA HORÁRIA ANUAL		800	800

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PITYKRE PARKATÊJÉ.

Grade Curricular do Ensino Fundamental de 09 anos

BASE NACIONAL COMUM	Disciplina	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
		X	X	X	X	X	04	04	04	04
Artigo nº26,78e 79 da L.D.B. nº9.394/69	Língua Portuguesa	X	X	X	X	X	04	04	04	04
	Língua Indígena	X	X	X	X	X	04	04	04	04
	História	X	X	X	X	X	03	03	03	03
	Geografia	X	X	X	X	X	03	03	03	03
	Ciências	X	X	X	X	X	03	03	03	03
	Matemática	X	X	X	X	X	04	04	04	04
	Ensino da Arte	X	X	X	X	X	02	02	02	02
	Educação Física	X	X	X	X	X	02	02	02	02
	Cultura e Identidade	X	X	X	X	X	02	02	02	02
	Estudos Amazônicos	X	X	X	X	X	02	02	02	02
PARTE DIVERSIFICADA										
CARGA HORÁRIA SEMANAL		20	20	20	20	20	29	29	29	29
CARGA HORÁRIA ANUAL		800	800	800	800	800	1160	1160	1160	1160

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA INDIGENA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PĒPTYKRE PARKATÉJÉ
Grade Curricular do Ensino Médio

	Disciplina			1º ANO	2º ANO	3º ANO
BASE NACIONAL COMUM L.D.B. nº9.394/69	Língua Portuguesa			04	04	04
	Língua Indígena			03	03	03
	História			02	02	02
	Geografia			02	02	02
	Arte			02	02	02
	Biologia			02	02	02
	Física			02	02	02
	Química			02	02	02
	Sociologia			02	02	02
	Filosofia			02	02	02
	Inglês			02	02	02
	Matemática			04	04	04
	Educação Física			02	02	02
	Cultura e Identidade			02	02	02
	Literatura Brasileira			02	02	02
	Antropologia			02	02	02
PARTE DIVERSIFICADA						

CARGA HORÁRIA SEMANAL	37	37	37
CARGA HORÁRIA ANUAL	1380	1380	1380

A Grade do Ensino Médio Parkatêjé foi elaborada com base no disposto na LDB (Lei 9394/96), na Resolução 001/2010 do Conselho Estadual de Educação e no Regimento do Estado do Pará para as Escolas Indígenas, contemplando as especificidades culturais e linguísticas do povo Parkatêjé.