

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLAS INDÍGENAS

LITERACY PRACTICES AND LANGUAGE TEACHING IN INDIGENOUS BASIC EDUCATION SCHOOL

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral¹
Andérbio Márcio Silva Martins²
Lucivaldo Silva da Costa³

Resumo: Apresentamos algumas reflexões sobre a necessidade de formação linguística de professores pesquisadores indígenas, e sobre a natureza específica do letramento em línguas indígenas, concebido como distinto de modelos homogeneizantes e mecânicos de aprendizagem da escrita e letramento. As reflexões se orientam pela ideia de que escrita e letramento devem ser concebidos enquanto práticas sociais que, embora comecem na escola, devem estar associados às práticas sociais das comunidades indígenas, respeitando as suas especificidades e oralidade. A discussão é ilustrada com um projeto de criação de um sistema de escrita e de letramento em língua Xikrín.

Palavras-chave: Escrita. Letramento. Línguas indígenas. Formação linguística de professores indígenas.

Abstract: We present some reflections on the need for linguistic training of Indigenous teachers and researchers, as well as on the specific nature of literacy in Indigenous languages, conceived as distinct from homogenizing and mechanical models of learning of writing and literacy. The reflections are guided by the idea that writing and literacy should be conceived as social practices. Although it starts at school must be linked to social practices of indigenous communities, respecting their specificities and orality. The discussion is illustrated with a project aiming the creation of a system of writing and literacy in the Xikrín language.

Keywords: Writing. Literacy. Indigenous languages. Linguistic training of Indigenous teachers

INTRODUÇÃO

Uma das tarefas mais difíceis e urgentes no campo da educação escolar indígena é a formação de professores indígenas para o ensino de suas respectivas línguas nativas nas escolas das aldeias. Pode-se afirmar que essa prática ainda é incipiente, embora as primeiras experiências que buscaram ir além dos projetos de mera alfabetização em línguas indígenas já tenham construído uma história de quase 40 anos, como é o caso do Projeto de Autoria dos Índios do Acre, iniciado em 1983, sob a coordenação da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-

¹Doutora em Linguística, Professora associada III da Universidade de Brasília, PQ1D/CNPQ. Universidade de Brasília - *Campus* Universitário Darcy Ribeiro Instituto de Letras - ICC Sul, E-mail: asacczoe@gmail.com.

²Doutor em Linguística, Professor adjunto III da Universidade Federal da Grande Dourados. Professor de Linguística do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu. Universidade Federal da Grande Dourados - Unidade 2. E-mail: anderbimartins@uggd.edu.br.

³Doutor em Linguística, Professor adjunto I da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Chefe da Divisão de Programas e Projetos da PROEX. E-mail: lucivaldosc@unifesspa.edu.br.

ACRE), e que teve à sua frente a educadora Nietta Lidemberg Monte (cf. CABRAL, MONTE e MONSERRAT, 1987; MONSERRAT, 1989; MONTE, 1994).⁴

Grandes passos no campo da formação de professores indígenas foram dados desde então, como a implementação dos Magistérios Indígenas⁵, resultado de uma luta expressiva de líderes indígenas, e que se consolidaram na segunda metade da década de 1990, assim como com a criação de programas acadêmicos específicos para indígenas, conhecidos como Licenciaturas Interculturais Indígenas, nos quais a preocupação com a formação de professores para o ensino de línguas indígenas passou a ser uma das ações prioritárias.

Embora esforços louváveis tenham sido dados nesse sentido por vários programas de Magistério Indígena⁶, como o Projeto UHITUP (UFMG, iniciado em 1998), o Projeto Açaí (SEDUC-RO), especialmente em sua primeira turma (1998-2004), o Magistério Indígena Ára Vera (SED-MS, iniciado em 1999 para os Guarani e Kaiowá) e o Magistério Indígena do Acre (SEDUC-AC), nas sua última etapa (2015), quando mestres e doutores indígenas participaram como formadores em linguística de suas próprias línguas, e pelos Interculturais Indígenas, dentre os quais citamos o Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões promovido pela OGPTB⁷, em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas, a Licenciatura em Educação Básica e Intercultural da Universidade de Rodônia-Ji Paraná, a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, promovida pela Universidade Federal de Santa Catarina, a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás e a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, da Universidade Federal da Grande Dourados. Ainda há muito a ser feito para que a formação linguística de professores pesquisadores indígenas, tanto a que capacita o professor para o conhecimento linguístico de sua língua, quanto para o desenvolvimento e uso de metodologias adequadas para esse ensino promovam o ensino das línguas indígenas nas escolas das aldeias visando o letramento adequado nessas línguas.

⁴ Fazemos menção a progressos no ensino das línguas indígenas em escolas de diferentes povos indígenas, com destaque o ensino da língua Tapirapé, de línguas da pequena família Yanomámi, e das línguas Guaraní do Sul do Brasil. Como ressaltamos em Cabral et al (2013), “Morello e Seiffert (2011) reportam que das escolas Guaraní inventariadas no Inventário da Língua Guaraní Mbyá, em escolas cujos professores são não indígenas, monitores indígenas bilíngues traduzem para os alunos os conteúdos ensinados por não-indígenas, assim como traduzem as perguntas dos alunos a esses professores.”

⁵ Em Cabral et al (2013), já observamos o tratamento dado às línguas pelo Projeto da OGPTB, “originalmente estruturado por Jussara Gomes Gruber, Sirlene Bendazzoli, Eliete Toledo, Lilavate Izapovitz Romanelli e Marly de Souza Barbosa, é o que mais tem valorizado a formação linguística dos Professores Indígenas.”

Por conhecimento linguístico de sua língua nativa, entendemos o conhecimento que permite o professor de língua indígena abstrair dos enunciados de sua língua os sons distintivos, as diferentes mudanças que eles sofrem em diferentes contextos fonológicos, aspectos prosódicos de sua língua, os seus respectivos padrões fonotáticos, as representações simbólicas sonoras em diferentes manifestações linguísticas, assim como os processos de formação de palavras, as categorias gramaticais e semânticas culturalmente motivadas que se apresentam expressas na estrutura de suas palavras, assim como as regras e padrões requeridos na formação de enunciados e a associação destes às suas respectivas funções discursivo-pragmáticas, nos diferentes contextos comunicativos. Por o quê ensinar, entendemos que, sendo as línguas indígenas instrumentos culturais das comunidades que as falam, há que se decidir coletivamente o que escrever, o que pode ser escrito e como proceder a sua escrita, o que está intrinsecamente relacionado ao significado de letramento em línguas indígenas para cada comunidade de fala? Destacam-se, nessa discussão, perguntas como: (a) quais as funções sociais que a escrita e leitura realmente têm para cada comunidade? (b) que uso máximo pode-se fazer das línguas quando escritas? Finalmente, por elaboração e uso de metodologias apropriadas, entendemos o como ensinar uma língua na escola, para o que devem ser considerados, prioritariamente, os procedimentos inerentes aos sistemas de transmissão de conhecimentos das comunidades falantes dessas línguas.

O que apresentamos neste artigo deve ser entendido como reflexões advindas de nossas respectivas práticas no âmbito da formação de professores pesquisadores indígenas de suas próprias línguas nativas, seja no âmbito da formação de professores para a educação básica, seja na formação de graduandos, mestres e doutores indígenas linguistas de suas próprias línguas. Na seção 1, discutimos a importância da formação linguística de professores pesquisadores indígenas para o ensino de suas respectivas línguas nativas. Na seção 2, reportamos um projeto de formação de professores Xikrín, que se pauta nas motivações para o seu desenvolvimento, e que mostra a sua preocupação com a participação indígena, com o que ensinar e com o como ensinar, ressaltando questões importantes que discutimos neste estudo – alfabetização e letramento⁸ em línguas indígenas. Finalmente, na seção 3, apresentamos algumas reflexões sobre a necessidade de formação linguística de professores pesquisadores indígenas e sobre a natureza do letramento em suas comunidades. O presente estudo funda-se

⁸Nesse caso, letramento, em vez de de ser definido como processo de aquisição (que se dá de forma unívoca) de uma tecnologia autônoma, portadora de uma inteligibilidade própria, é definido pelos autores defensores do Modelo Ideológico como um "*conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos*" (KLEIMAN, 1995, p. 19).

na ideia de letramento, em que a escrita é vista como um "conjunto de práticas sociais", sendo a escrita concebida como "sistema simbólico e enquanto tecnologia", vivenciada "em contextos específicos para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995, p. 19), portanto, tendo vida em um contexto definido, considerada sua aquisição e as consequências na sociedade em que é usada. Adotamos uma visão de escrita distinta de uma escrita grafocêntrica, mas preocupada com o que escrever, como escrever e para que finalidade (cf. MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 175).

1 POR QUE A FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA DE PROFESSORES PESQUISADORES INDÍGENAS?

Há situações bastante diferenciadas de uso de línguas nativas nas comunidades indígenas do Brasil em que há programas de educação escolar. Do mesmo modo em que há comunidades em que a língua materna existe de forma fragmentada na memória dos últimos lembradores, como é o caso da língua Apiaká (língua pertencente ao sub-ramo VI da família Tupí-Guaraní, tronco Tupí), há comunidades em que a língua ainda é falada por parte minoritária da população, mas sem transmissão sistemática para as novas gerações, como é o caso dos Asuriní do Trocará (ou do Tocantins, língua pertencente ao sub-ramo IV da família Tupí-Guaraní, tronco Tupí), mas há comunidades em que o uso e transmissão da língua nativa continuam firmes, embora com interferências de fora constantes, tanto linguísticas quanto culturais, como é o caso dos Guarani Ñandéva e Kaiowá do cone sul de Mato Grosso do Sul. Não consideramos aqui comunidades que não possuem programas escolares, por estes serem desnecessários no momento histórico do contato que vivenciam, inclusive as comunidades que foram drasticamente reduzidas por ações de extermínio promovidas por agentes externos.

Nas comunidades em que a escola existe e funciona como espaço educativo e em que o ensino da língua ou das línguas nativas é requerido pela própria comunidade, o professor de língua, carece, naturalmente, de algum conhecimento linguístico para ensinar a sua própria língua ou línguas, quando estas são tratadas em disciplinas específicas. Mas muitos são os obstáculos para o ensino de línguas indígenas, a começar pela própria desvalorização do professor de língua indígena pelas instituições governamentais de ensino. Um professor de língua Asuriní, por exemplo, não é remunerado da mesma forma que um professor não-índio. As horas de aula de língua Asuriní são diminutas em relação ao número de horas-aula destinadas ao ensino de Português e de outras disciplinas. A formação que os professores

Asuriní receberam ao longo de décadas por agentes da Secretaria de Educação, não considera a realidade linguística da língua, e restringe-se a iniciativas de alfabetização e, mesmo assim, a alfabetização é indiscriminadamente direcionada a alunos falantes ou não da língua Asuriní. Este é apenas um caso dentre muitos outros casos de formação de professores para o ensino de línguas indígenas nas escolas das aldeias com características negativas.

Um outro obstáculo que tem inviabilizado a formação linguística de professores indígenas é a impossibilidade de acesso às descrições de línguas indígenas realizadas por linguistas, pois parte significativa delas é escrita em Inglês ou em Francês. Mas mesmo os trabalhos acadêmicos escritos em língua portuguesa são muitas vezes inacessíveis aos professores indígenas pela linguagem técnica utilizada, embora mais recentemente muitos trabalhos acadêmicos enfatizem que são destinados ao uso por indígenas nos processos de fortalecimento de suas línguas nativas em suas respectivas escolas.

Um problema adicional situa-se nos programas de formação de professores de língua indígena que reúnem professores indígenas de diferentes línguas, alguns deles chegando a reunir falantes de 25 línguas como é o caso da Licenciatura em Educação Básica e Intercultural da Universidade de Rodônia-Ji Paraná. Salvo alguns casos em que há alunos professores oriundos de duas ou três comunidades linguísticas, como são os casos da UFSC, que reúne falantes de três línguas, o Mbyá, o Xokleng e o Kaingang, do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, do qual fizeram parte falantes do Tikúna e aprendizes da língua Kokáma, da Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, específica para Guarani-Ñandéva e Kaiowá, ou o caso da Universidade Estadual do Pará, cuja licenciatura indígena se desdobra com realização das disciplinas em aldeias específicas, por exemplo, na aldeia Krikatejê, na aldeia Tembê, entre outras, em que cada turma recebe formação na sua língua nativa, poucos são os programas de formação de professores pesquisadores indígenas que têm características distintivas, muitas vezes por falta de apoio para a operacionalização de assessorias específicas às línguas.

Mas os problemas da formação de professores pesquisadores indígenas para o ensino de suas próprias línguas são equivalentes e são refletidos na prática desses professores.

Na seção seguinte, relatamos um caso de formação de professores para o ensino de sua língua nativa, o projeto Xikrín, cuja formação linguística tem-se dado por meio de oficinas promovidas por um projeto de extensão da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. O relato dessa experiência serve para alimentar a discussão sobre questões fundamentais de iniciativas de formar professores indígenas de suas próprias línguas a partir de formações em

nível de magistério e superior, bem como na formação de mestres e doutores em linguística de suas próprias línguas.

O projeto de formação de professores indígenas desenvolvidas com professores Xikrín e demais interessados da comunidade, visa à formação de professores com foco especial no ensino de sua língua nativa, à produção de materiais didáticos para auxiliar na alfabetização e à produção de livros e outros materiais para estimular e desenvolver práticas de leitura e escrita em sua língua nativa.

Há algum tempo, alguns indígenas Xikrín têm tido acesso ao sistema de escrita Kayapó, elaborado por missionários estrangeiros para traduzir a Bíblia e hinos de religiões protestantes na língua indígena, em ações coadjuvantes da implementação de políticas colonialistas e integracionistas do governo brasileiro.

Entre os dias 07 a 12 de setembro de 2016, um dos autores deste artigo⁹ participou de uma etapa do Programa de Extensão intitulado “Saberes e fazeres Xikrín: a etnociência como estratégia mediadora no desenvolvimento de metodologia e recursos didático-pedagógicos voltados à valorização de sua língua materna”, realizado na aldeia *Cateté*, que incide na zona rural do município de Parauapebas, sudeste do Estado do Pará. Os Xikrín falam uma variedade da língua Kayapó, pertencente à família Jê, Tronco Macro-Jê (Rodrigues 1986, 1999). Atualmente, vivem em três aldeias: *Cateté*, *Djudjêkô* e *Ô’odjãm*, à margem esquerda do rio *Cateté*, tributário do Itacaiúnas, afluente médio do rio Tocantins. A aldeia *Cateté* ou *Pykatingrà* é a maior e mais antiga. Nela vivem aproximadamente 730 habitantes. A aldeia *Djudjekô* com aproximadamente 465 habitantes, fica a 18 km da aldeia *Cateté*, e a aldeia *Ô’ôdjã* tem população estimada em 119 indivíduos.

Durante a formação, foram ouvidos depoimentos de muitos professores indignados com a imposição da escrita Kayapó em suas escolas que, segundo eles, não estava clara: algumas representações sonoras expressavam a intuição dos missionários que se referenciaram no sistema de escrita de suas respectivas línguas maternas, ou tendo como referência o sistema de escrita da língua portuguesa, conhecida pelos professores e estudantes indígenas; outras representações expressavam fenômenos meramente fonéticos, não sendo, portanto, seu registro adequado à escrita. Outra queixa muito recorrente durante o curso foi o fato de não haver nenhum material escrito em sua língua nativa, seja para alfabetização, seja para desenvolver práticas de leitura e escrita. Diante desse quadro caótico, os professores

⁹Lucivaldo Costa da Silva.

Xikrín decidiram elaborar um sistema de escrita para sua língua, com base em critérios fonológicos, mas, sobretudo, com base em critérios políticos que respeitem sua autonomia na escolha dos símbolos representativos dos fonemas existentes naquela língua. Antes de falarmos sobre a construção do sistema de escrita, façamos algumas considerações sobre educação indígena Xikrín e educação escolar indígena Xikrín.

2 EDUCAÇÃO TRADICIONAL XIKRÍN

De maneira simplificada pode-se dizer que a educação indígena dá-se por um processo que, fundamentalmente, conta com o protagonismo dos mais velhos que repassam os conhecimentos tradicionais aos mais jovens, e estes os internalizam, em associação com sua experiência cotidiana, enraizando seu modo próprio de ser, a cosmovisão ensinada e vivida, garantindo que sua experiência do ser Xikrín seja renovada e fortalecida, e que coletivamente seja transmitida de uma geração a outra, independentemente de instituições externas, como a escola, e dos meios de comunicação da sociedade que os cerca. Na perspectiva da educação Xikrín, apreende-se o conhecimento de oitiva e na vivência. Aprende-se a fazer uma flecha, um arco, uma borduna; aprende-se a plantar, caçar e pescar - dentre outras atividades - pelo processo de observação e pelo brincar de confeccionar tais produtos e de desenvolver as atividades a eles relacionadas, sem contudo, sem exposição a pena de alguma sanção, como é o caso da educação escolar que a cada atividade feita pelo aluno, é-lhe atribuída uma nota, um conceito, rotulando-o numa escala que em um dos polos há o qualificativo “excelente” e em outro, o “insuficiente, rude, com dificuldade intelectual ou cognitiva”. A educação entre os Xikrín se dá pelos pais, tios e avós que transmitem às crianças seus valores socioculturais e políticos ao longo de anos, seja em casa, seja na frente de casa, à noitinha, próximo a uma fogueira, seja no *Ngà*, durante reuniões formais, seja em expedições para coleta, pesca e caça. A tarefa dos aprendizes é observar, prestar atenção, e depois “treinar” por meio de brincadeiras relacionadas à alguma atividade que viram algum parente mais velho fazendo. Este fato pode ser corroborado com um trecho do depoimento do professor Katop-Ti Xikrín sobre as tarefas ou atividades das crianças na sociedade Xikrín do Cateté, em outubro de 2014, na própria aldeia, quando Lucivaldo Costa lá esteve em viagem de campo: “...*mêprĩre*

ḡō kukry”ḡà mēprĩre rũm amĩ kra ‘ôk mã karõ mēbõktire djwy”i na mē prĩ rũm na mē kadjy amĩ mã karõ. Kra kadjy amĩ mã bà kãm tẽ mã karõ”¹⁰

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR XIKRÍN

A educação escolar indígena para o índio, como é sabido, consiste na introdução de agentes externos à cultura autóctone. Está relacionada à nova realidade por que passa a maioria das comunidades indígenas no Brasil: o contato com a sociedade hegemônica. A educação escolar indígena é o espaço de aquisição e aprendizagem do conhecimento universal de base europeia ocidental. Iniciativas dessa natureza não levam em consideração que a educação escolar indígena deve-se mirar nas seguintes premissas: (a) a comunidade indígena fala uma ou mais línguas diferentes do português, (b) tem características socioculturais diferentes dos ocidentais e (c) tem estratégias de assimilação de conhecimentos que lhe são próprias. Essas premissas deveriam estar nos alicerces de projetos e programas de escolas indígenas bilíngues e diferenciadas, segundo o modo de ser e de se organizar de cada comunidade.

No caso da educação escolar entre os Xikrín, sabemos que o primeiro segmento do ensino fundamental (1^a à 4^a séries) foi implantado na aldeia ainda na década de 1980, então sob a responsabilidade da FUNAI. O ensino de 5^a à 8^a séries só foi implantado em 2004, e na aldeia Cateté. Atualmente, em todas as três aldeias há escolas funcionando de 1^a à 8^a séries, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do município de Parauapebas. Teoricamente, tratam-se de escolas bilíngues, nas quais há ensino diferenciado e específico, mas, na prática, o que se vê nessas escolas é uma lamentável situação diglósica, na qual há uma supervalorização da língua portuguesa em detrimento da língua materna. É oportuno salientarmos que os Xikrín são todos, sem exceção, falantes fluentes da língua *Mēbêngôkre*, que é o termo concebido como geral para as variedades dessa língua, como o Xikrín e o Kayapó, por exemplo. Contrariamente às pesquisas sobre aquisição de língua, que asseveram ser muito mais fácil à criança ser alfabetizada em sua língua materna para só depois iniciá-la no processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, nas escolas das aldeias Xikrín do Cateté, o que se vê são professores alfabetizando as crianças em língua portuguesa, língua que as crianças sequer falam duas ou três palavras. Como resultado dessa prática que vai na

¹⁰ Quanto às atividades das crianças, desde cedo, as crianças (meninas) brincam de se pintar; os meninos também, desde cedo, brincam de ir caçar para (alimentar) seus filhos.

contramão do que se espera da educação escolar indígena, há o desinteresse, a evasão escolar, que são perfeitamente justificáveis e esperados diante de uma visão tão equivocada de ensino/aprendizagem bilíngue.

Professores Xikrín, percebendo o rumo caótico em que está sendo conduzida a educação escolar indígena, em que a língua portuguesa ocupa todos os espaços da escola na modalidade escrita, seja nas aulas de alfabetização, seja nos cartazes informativos dentro e fora da sala de aula e preocupados com o papel e a real função da escola nas aldeias, têm questionado o modelo de educação imposto pela Secretaria Municipal de Educação em favor de um modelo de educação escolar que privilegie a aquisição de conhecimento ocidental e da língua portuguesa, porém sem ofuscar o conhecimento tradicional e relegar a língua materna apenas às práticas de oralidade fora do ambiente escolar. Essa mobilização dos professores Xikrín provocou a articulação da Unifesspa, através do programa de extensão já citado, com o Setor de Educação Escolar indígena do município de Parauapebas que, juntos, iniciaram um conjunto de atividades para a promoção de elaboração de material para alfabetização das crianças Xikrín em sua própria língua, além da produção de livros para estimular a leitura e a escrita na língua indígena. Por entenderem que um sistema de escrita na língua materna é imprescindível para o desenvolvimento da língua na modalidade escrita, professores Xikrín contataram os membros do projeto "Saberes e fazeres Xikrín: a etnociência como estratégia mediadora no desenvolvimento de metodologias e recursos didático-pedagógicos voltados à valorização de sua língua materna"¹¹ para ministrarem oficinas sobre a fonética e fonologia Xikrine, a partir de então, elaborarem, conjuntamente, materiais para a alfabetização, leitura e escrita na língua autóctone. Assim, nos dias 7 a 12 de setembro de 2016 os membros do projeto foram à aldeia Xikrín do Cateté para realizarem uma oficina de fonética e fonologia na qual discutiram e criaram, juntamente com os professores indígenas e outros representantes da comunidade, um sistema de escrita próprio para a língua Xikrín do Cateté. Após muitas discussões, decidiram estabelecer um sistema ortográfico, que apresenta algumas diferenças

¹¹ O Programa de Extensão "Saberes e fazeres Xikrín: a etnociência como estratégia mediadora no desenvolvimento de metodologias e recursos didático-pedagógicos voltados à valorização de sua língua materna" é coordenado pela professora Tereza Maracaipe Barboza e tem como colaboradores os seguintes professores e pesquisadores da Unifesspa: Lucivaldo Silva da Costa, Joseane Carvalho Costa, José Sávio Bicho de Oliveira, Lidiane Neves Rodrigues, Hiran de Moura Possas, Marlia Regina Coelho Ferreira (MPEG) e Pauliran Araújo Freitas (Fio Cruz).

daquele usado pelos kayapó, que também reformularam seu sistema de escrita por não concordarem com o modelo imposto anteriormente¹².

2.2 CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA XIKRIN DO CATETÉ

A oficina tratou de questões de fonética, fonologia, sistemas de escrita, e os problemas que a escrita representa para sociedades ágrafas, na representação escrita da oralidade. As sessões da oficina trataram de distinguir a fonética da fonologia, que se ocupam em estudar os sons das línguas humanas, com a diferença de que a fonética, trata de como os sons são produzidos e dá subsídios para a identificação de variações de pronúncias, para o que foram utilizados tanto exemplos do português quanto exemplos da língua Xikrín. Quanto ao português foram mostradas variações fonéticas **dor** em palavras como **porta**, e exemplos das variantes **ded** diante de **i**, como na palavra **dia**, que pode ser pronunciada como [dia] - na fala de vários nordestinos - ou como [djia] - na fala de um belenense - por exemplo. Da mesma forma tratou-se de diferenças de pronúncia entre as variedades Xikrine a variedade Kajapó, como no exemplo *i jarine (Xikrín) e i jajne (Kajapó)* ‘estou satisfeito’, enunciado após uma refeição. Por outro lado, as discussões fonológicas trataram, dentre outros, do estudados sons que são pertinentes numa língua, ou seja, aqueles cuja troca por outro som, representa uma nova realidade linguística, um outro lexema, como acontece em Xikrín, quando se contrasta **pa** ‘braço’, **ba** ‘eu’; **ku** ‘comer’, **gu** ‘nós’ (eu e tu); e **py** ‘urucum’, **by** ‘pegar’.

Após um exaustivo levantamento de pares mínimos e análogos na língua Xikrín para a verificação de quais são os fonemas nela existentes, foi estabelecido um alfabeto constituído dos seguintes grafemas: A – B – D – E – G – I – J – K – M – N – O – P – R – T – U – Y – W – X – `.

O grafema *H*, embora não faça parte do alfabeto Xikrín por não representar nenhum fonema da língua, ocorre na formação de dígrafos. Assim, foi decidido pelos professores *Xikrín* que as vogais, as semivogais e as consoantes de sua língua são as seguintes:

Vogais: A – Ã – E – Ê – Ë – I – Ï – O – Õ – Ô – U – Û – Y – ý – Ÿ.

¹² Em novembro de 2014, Lucivaldo Silva da Costa foi convidado pela professora Maria Trocarelli (pedagoga) e Camila Beltrame (antropóloga) a participar do segundo curso de formação de professores Kayapó, realizado entre os dias 21 a 29 de novembro na aldeia Pyka Rârâkre, que incide no município de São Felix do Xingu. O curso contou com a participação de 40 professores Kayapó de quase todas as aldeias da região sul e sudeste do Pará. Trabalhamos noções de fonética e fonologia, a relação entre som e letra e muitas atividades pedagógicas. Como resultado deste curso, os Kayapós confeccionaram um livro de alfabetização na língua mêmêngôkre, que foi publicado em 2015 e já está auxiliando no ensino e aprendizagem da língua materna em suas aldeias.

Consoantes: B – D – G – K – M – N – P – R – T – XJ – W – Ĵ – Ŵ – `.

Foi explicado aos professores indígenas as diferenças entre vogais e consoantes, e que dígrafos são um grupo de duas letras que representam um único fonema, um único som ou articulação, e que encontros consonantais são um conjunto de duas ou mais consoantes que ocorrem na mesma sílaba, mas que cada consoante representa um fonema distinto. Com base nesses conceitos, os professores *Xikrín* decidiram que os dígrafos e os encontros consonantais de sua língua são os seguintes:

Dígrafos: NH – NG – DJ

Encontros Consonantais: NGR – KR – MR – PR – KW – KJ.

Após diversas reflexões, argumentações de vários professores durante as explicações sobre a natureza de determinadas pronúncias da língua e suas respectivas grafias, foram tomadas as seguintes decisões pelos professores:

1. A consoante /j/ será representada pelo grafema *j* em sílabas iniciais e mediais e, pelo grafema *i*, em vocábulos monossilábicos ou em sílabas finais de vocábulos, representando ditongo decrescente, conforme ilustram os seguintes exemplos: Jàt ‘batata’; Kàjpoti ‘enxada’; kajgo ‘falso’; kujate ‘empurrar’; mei ‘bom’; bôï ‘chegar’; ujarêi; ipêi ‘fazer’; bàtkôi ‘tipo de cesta’.

2. A consoante /w/ será representada pelo grafema *w* em todos os contextos silábicos, como mostram os exemplos abaixo:

wa ‘dente’; wewe ‘borboleta’; wÿi ‘verdade’;

3. Os nomes de pessoas e das aldeias já escritos com NH no final devem manter o *NH* na grafia. Assim, *Ngrenh* ‘ô permanece tal como está. Entretanto, as novas crianças que forem nascidas devem ter seus nomes registrados em conformidade com o novo acordo ortográfico estabelecido e aprovado pelos professores *Xikrín* do Cateté.

Também foi explicado aos professores indígenas a diferença entre três tipos de formas linguísticas, a saber, as livres, as presas e as dependentes. As formas livres são as que ocorrem isoladamente na comunicação, como *kikre*, *kukôj*, etc. As formas presas são as que não ocorrem isoladamente na comunicação, isto é, precisam apoiar-se ou vir ligadas a outras palavras, como os sufixos, -djà, -djwÿj, -re e -ti que só podem ocorrer em palavras como *omrô-djà* ‘cozinha’; *omrô-djwÿj* ‘cozinheira’; *kukôj-ti* ‘macaco grande’; *mrÿm-re*

‘formiguinha’. Por fim, foram tratadas formas que ocorrem nos enunciados sem estarem presas a outras formas, como as posições, conjunções e algumas partículas como nos seguintes exemplos: Měmy **ně** bà **kam** tē **ně** ropkrori mũ ‘o homem foi caçar e viu onça’.

3. Os pronomes pessoais *i*, *a* e a partícula *o* serão escritas separadas das palavras com as quais se combinam. Assim, deve-se escrever: Ba ně ba ajomũ; Ga ně ga i jomũ; Měbêngê tē tyryti **o** bôj.

4. Decidiu-se que palavras derivadas e compostas deverão ser escritas juntas como, por exemplo: *pi`ôk* ‘folha’ + *jarěj* ‘dizer’ + *djwỳj* ‘aquele que’ *pi`ôkjarěj djwỳj* ‘aluno’; *rop* ‘onça’ + *no* ‘olho’ *ropno* ‘lanterna’.

2.3 PRODUÇÃO DE MATERIAL NA LÍNGUA XIKRÍN

Segundo os próprios professores Xikrín, não há textos escritos em sua língua; a literatura escrita que circula entre os Xikrín está escrita na variedade Kayapó e consiste em uma Bíblia e livros com epístolas, salmos e cantos, elaborados pelos missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL) e New Tribes (Novas Tribos). Esses materiais lhes impõem outras formas de conhecimento na tentativa de lhes cercear o direito de viver em conformidade com suas práticas tradicionais no âmbito cultural, religioso, econômico, dos valores éticos e das formas de interagir e ser Xikrín.

Assim, após a sistematização do sistema ortográfico Xikrín, os professores se dividiram em vários grupos, e cada grupo deveria escrever textos na língua Xikrín acompanhados de desenhos ilustrativos. Esta foi a primeira experiência de autoria dos índios Xikrín. Os textos produzidos serão tema da próxima oficina, na qual serão discutidas questões epistemológicas relativas à produção de textos em línguas indígenas, fundamentadas nas experiências existentes e nos trabalhos críticos sobre essas experiências (cf. MENEZES DE SOUZA, 2006; SCARAMUZZI, 2008).

Por enquanto, os Xikrín expressam o desejo de produzirem material para alfabetização em língua materna e livros de textos que enfoquem sua cosmovisão, seu modo de ser, seus conhecimentos tradicionais a serem usados em suas escolas em aulas de línguas e de outras disciplinas. Mas há a preocupação de promover um letramento em língua Xikrín, para o que deve ser pensado exaustivamente as funções sociais das habilidades de leitura e escrita em língua Xikrín, desde a escolha dos temas, passando pelas representações da língua em níveis

prosódicos e culturais, até a forma de trabalhar esses textos em sala de aula. Com a preocupação de que não se incorra em erros já diagnosticados por estudiosos do assunto, pretendemos que a assessoria linguística esteja ancorada nas epistemologias Xikrín, e que ajude a projetar atividades pedagógicas locais, atreladas às especificidades culturais, aos conhecimentos e às necessidades do povo Xikrín, como discutido em Naazareno e Freitas (2013).

A decisão dos professores Xikrín sobre como elaborar seu sistema de escrita e iniciar o processo de produção de material para a promoção do ensino da língua indígena nas escolas das aldeias pode ser visto como uma forma de resistência coletiva dos docentes, um provável começo de um exercício de descolonização de suas escolas no tocante aos saberes a serem ensinados, contribuindo também para a formação dos professores - aprofundamento de conhecimentos específicos sobre o povo, como o estudo de sua história, sua trajetória, dos conhecimentos relacionados ao uso de recursos naturais e práticas tradicionais de manejo em seu território, suas festas e rituais, organização social e política, entre outros.

Além disso, essa iniciativa pode contribuir para dar mais subsídios aos Xikrín no enfrentamento das relações de contato, numa perspectiva intercultural que tente privilegiar seus saberes nessa relação dialética permanente com os saberes globais, na certeza de que essas atitudes, em certa medida, apontem para a compreensão de que os saberes indígenas, negados historicamente pelas instituições que lhes impuseram modelos exógenos de educação, são indispensáveis para a construção e tentativa de compreensão e diálogo com os conhecimentos universais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato precedente ilustra um projeto de escrita e letramento que apenas se delinea, mas com a preocupação de exercitar a aquisição da escrita com a consciência linguística dos principais interessados, que escolhem um sistema de escrita fundada na realidade linguística da língua, participativamente, e que prevê uma discussão processual do que escrever, e como exercitar essa escrita em consonância com as funções sociais que esta deverá ter no seio da sociedade Xikrín. O projeto em pauta parte de uma demanda dos próprios índios que entendem que a escrita adotada inicialmente veio de fora e que não representa os seus interesses, mas interesses alienígenas que usam a escrita para transformar as suas crenças e as suas relações simbólicas em seus propósitos proselitistas.

Resta agora a descoberta de caminhos para que a escrita dos conhecimentos e experiências transmitidos oralmente, seja devidamente planejada, de forma a respeitar as experiências tanto pessoais quanto coletivas, e que o letramento em língua indígena, que começa com a aquisição da escrita, não seja apenas a transferência de saberes indígenas para modelos de registros e usos ocidentais, mas que, de fato, inovem, promovendo um letramento, sem pressa, que ganhe características à medida que se adeque à realidade sociocultural do povo Xikrín.

Por fim, concluímos este artigo chamando a atenção para a necessidade de formar linguistas indígenas e não indígenas em nível de pós-graduação. É fundamental que indígenas com vocação para os estudos linguísticos possam beneficiar-se do conhecimento da linguística para entender a estrutura interna de suas próprias línguas e o funcionamento delas. É importante que tenham a oportunidade de conhecer como essas línguas espelham as culturas dos povos que as falam. De posse desse conhecimento e dos instrumentos de pesquisa e análise poderão contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do conhecimento científico dessas línguas e para o fortalecimento do seu uso nas comunidades que as falam.

REFERÊNCIAS

- CABRAL, A. S. A. C., N. L. MONTE & R. M. F. MONSERRAT(eds.).**Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília: Fundação Pró-Memória. 1987.
- CABRAL, A. S. A. C., SURUI, J., MANCHINERY, L. SOUSA, S. A., KAMIURA, W., RUBIN, A. O Observatório da Educação Escolar Indígena e a experiência piloto de formação de mestres e doutores indígenas em linguística teórica, descritiva e histórica no Brasil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**. Maringa, v. 16, n. 2, p. 157-168, Maio/Agosto. 2013.
- KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. **Uma outra História, a escrita indígena no Brasil**. Povos indígenas no Brasil 2001/2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.
- MONSERRAT, Ruth (Org.). **A Conquista da Escrita**: encontros de educação escolar indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- MONTE, Nietta Lindemberg. Entre o Silêncio em Língua Portuguesa e a Página Branca da Escrita Indígena. **Em Aberto**, n.63, Brasília – DF, ano 14, p. 54-68, jul./set. 1994.

MONTE, N. **Escolas da floresta:** entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

NAZARENO, E. & FREITAS, M. T. U. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para formação de professores/as indígenas. In: PIMENTEL-DA SILVA, M. S. & BORGES, M. V. (Orgs.). **Educação intercultural: experiênciase desafios políticos pedagógicos.** Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/PUNAPE, 2013, P 113-131.

SCARAMUZZI, I. A. B. De índios para índios: a escrita indígena da história. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2008.