

DISCIPLINA

FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS: BILINGUISMO E MULTILINGUISMO

Autora: Indaiã de Santana Bassani

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

VICE-PRESIDENTE

Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**

Vice Reitora: **Valeria Petri**

Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**

Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**

Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAFOR

Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

COORDENAÇÃO GERAL DO COMITÊ GESTOR
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR

Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**

Vice-Coordenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Coordenador: **Sandro Luis da Silva**

Vice-Coordenadora: **Indaiá de Santana Bassani**

COORDENAÇÃO DE EaD

Izabel Patrícia Meister

Paula Carolei

Rita Maria Lino Tárzia

Valéria Sperduti Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E DESENHO
INSTRUCIONAL

Felipe Vieira Pacheco

COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Daniel Lico dos Anjos Afonso

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB

Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -
SECADI

Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO - FNDE

Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO PAULO - FAP-UNIFESP

Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

PRODUÇÃO

Daniel Gongora

Eduardo Eiji Ono

Fábio Gongora Freire

Fabício Sawczen

João Luiz Gaspar

Lucas de Paula Andrioli

Marcelo da Silva Franco

Mayra Bezerra de Sousa Volpato

Sandro Takeshi Munakata da Silva

Tiago Paes de Lira

Valéria Gomes Bastos

Vanessa Itacaramby Pardim

SECRETARIA

Adriana Pereira Vicente

Bruna Franklin Calixto da Silva

Clema Aparecida Jacyntho Bittar

Livia Magalhães de Brito

Tatiana Nunes Maldonado

SUPORTE TÉCNICO

Enzo Delorence Di Santo

João Alfredo Pacheco de Lima

Rafael Camara Bifulco Ferrer

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

André Alberto do Prado

Marlene Sakumoto Akiyama

Nilton Gomes Furtado

Rodrigo Santin

Rogério Alves Lourenço

Sidnei de Cerqueira

Vicente Medeiros da Silva Costa



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E INFORMAÇÕES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
RUA SENA MADUREIRA, 1500 - VILA MARIANA - CEP 04021-001 - SP
[HTTP://COMFOR.UNIFESP.BR](http://COMFOR.UNIFESP.BR)

COPYRIGHT 2015

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO SÃO RESERVADOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA PUBLICAÇÃO, DESDE QUE CITADA A FONTE

Apresentação

Nas primeiras duas aulas desta disciplina, abordaremos definições e conceitos teóricos gerais acerca dos temas monolingüismo, bilingüismo e multilingüismo. Discutiremos tais conceitos tanto em nível coletivo ou social quanto em nível individual ou pessoal. Na aula 3, aperfeiçoaremos o conceito do bilingüismo através do estudo dos graus de bilingüismo e das funções internas e externas da língua na vida do indivíduo bilíngue. A partir da aula 4, iremos estudar o bilingüismo e o multilingüismo associado ao tema indígena. Na aula 4, estudaremos o caso de multilingüismo da cidade de São Gabriel da Cachoeira (Amazonas) e nas aulas 5 e 6 discutiremos o bilingüismo na educação indígena, propondo reflexões acerca da sua efetividade e do papel que a formação do professor indígena e a produção de material didático bilíngue por esses professores e pela comunidade tem no sucesso do ensino bilíngue diferenciado.

Sobre a autora

Indaiá de Santana Bassani possui bacharelado em letras (português e linguística- 2002-2006), licenciatura em português (2006-2007), mestrado em linguística (2007-2009) e doutorado na mesma área (2009-2013) pela Universidade de São Paulo, com estágio Sanduíche na Universidade da Pensilvânia (jan-dez/2012). Atua nas áreas de morfologia e suas interfaces com a sintaxe (estrutura argumental), semântica verbal e fonologia. Atualmente é professora Adjunto A-I no curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).



AULA 1

Monolinguismo e multilinguismo: definições e conceitos associados

Nesta primeira aula, discutiremos o conceito de *monolinguismo* e *multilinguismo*. Começamos, então, observando uma definição bastante simples e corriqueira do primeiro termo:

Já nesta simples definição de dicionário, notamos que a questão tem dois aspectos importantes a considerar: o nível **coletivo**, relacionado à comunidade de falantes, e o nível **individual**, relacionado ao uso e conhecimento de cada falante isoladamente. A discussão de todos os conceitos fundamentais que vamos abordar neste módulo - *monolinguismo*, *bilíngüismo* e *multilinguismo* - pode ser feita a partir dessas duas abordagens: a coletiva ou social e a individual ou pessoal, e nem sempre o que vale para um vale para a outra. A cada discussão, deixaremos muito claro de que perspectiva estamos falando.

mo-no-lin-guis-mo¹
substantivo masculino 1. [Linguística] Situação de uma comunidade em que é falada apenas uma língua. 2. [Linguística] Domínio de apenas uma língua por parte de um falante. "monolinguismo", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]*, 2008-2013.

No que se refere ao monolinguismo, existe certo ceticismo por parte dos estudiosos em relação à real existência desse tipo de situação no nível coletivo. Esse ceticismo faz surgir a seguinte pergunta:

Existem mesmo países monolíngües no mundo? Ou seria o monolinguismo um ideal, uma abstração política?

Isso se dá porque muitos países classificados oficialmente como monolíngües ou conhecidos mundialmente como tal, em geral, são casos mais complexos do que parecem. Listamos dois cenários possíveis a seguir:

1 Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/monolinguismo> [consultado em 26-01-2015].

1. Alguns países têm somente uma língua nacional oficialmente reconhecida, mas abrigam diversas pessoas bilíngues ou multilíngues de comunidades de imigrantes que preservam o uso de suas línguas maternas;
2. Alguns países têm somente uma língua nacional oficialmente reconhecida, mas abrigam diversas comunidades indígenas que preservam suas línguas maternas, ou seja, as línguas nativas do país antes de processos de colonização.

Por outro lado, um país pode ser oficialmente reconhecido como bilíngue ou multilíngue, mas abrigar diversos cidadãos que só tem conhecimento de uma única língua e, portanto, essas pessoas são monolíngues em suas vidas diárias.

Essa afirmação também não vem na literatura sem alguma polêmica: autores como Edwards (2006) se perguntam se o monolinguismo, a condição de conhecer, usar, compreender somente uma língua pode existir na realidade mesmo para um falante, no nível individual. Por isso, o autor afirma que “todo mundo é bilíngue”:

“

Todo mundo é bilíngue. Ou seja, não existe ninguém no mundo (nenhum adulto) que não saiba ao menos algumas poucas palavras que não pertençam a sua variedade materna. (...) Essa capacidade, é claro, não leva muitos a pensar em casos de bilinguismo. (Edwards, 2006, p. 7 - tradução nossa).

”

Apesar de parecer um pouco contraditória, a afirmação do autor nos leva a pensar os termos de forma mais complexa. Para ele, principalmente no que se refere ao nível individual, o bilinguismo deve ser medido em graus, ou seja, cada falante possui um grau de bilinguismo e, muito dificilmente, alguém será completamente monolíngue, ainda mais na situação de alta globalização e conectividade em que vivemos hoje.

Além disso, precisamos compreender que o monolinguismo é um conceito relativo, ou seja, só faz sentido se pensado em contraposição ao conceito de bilinguismo e/ou multilinguismo. E todos esses conceitos podem ser abordados tanto do ponto de vista coletivo e social quanto do ponto de vista individual e pessoal e serão tratados nas nossas próximas aulas.



Nessa e na próxima aula, iremos pensar na questão do bilinguismo e do multilinguismo, principalmente, de uma perspectiva social. Em outras palavras, vamos discutir os conceitos de **comunidades bilíngues e multilíngues**. Antes de adentrarmos conceitos e definições mais complexas, vejamos o que diz o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) a respeito do termo multilíngue:

Mul.ti.lín.gue adj.2g. que é escrito ou falado em muitas línguas.

A definição é bastante simples, mas esconde uma realidade bem diferente. As realidades e contextos em que se formam comunidades bilíngues e multilíngues são muito complexos - social, cultural e linguisticamente. Nessa aula, vamos abordar alguns perfis e características de comunidades bilíngues e multilíngues a partir do texto de Romaine (2006).

Comunidades bilíngues e multilíngues

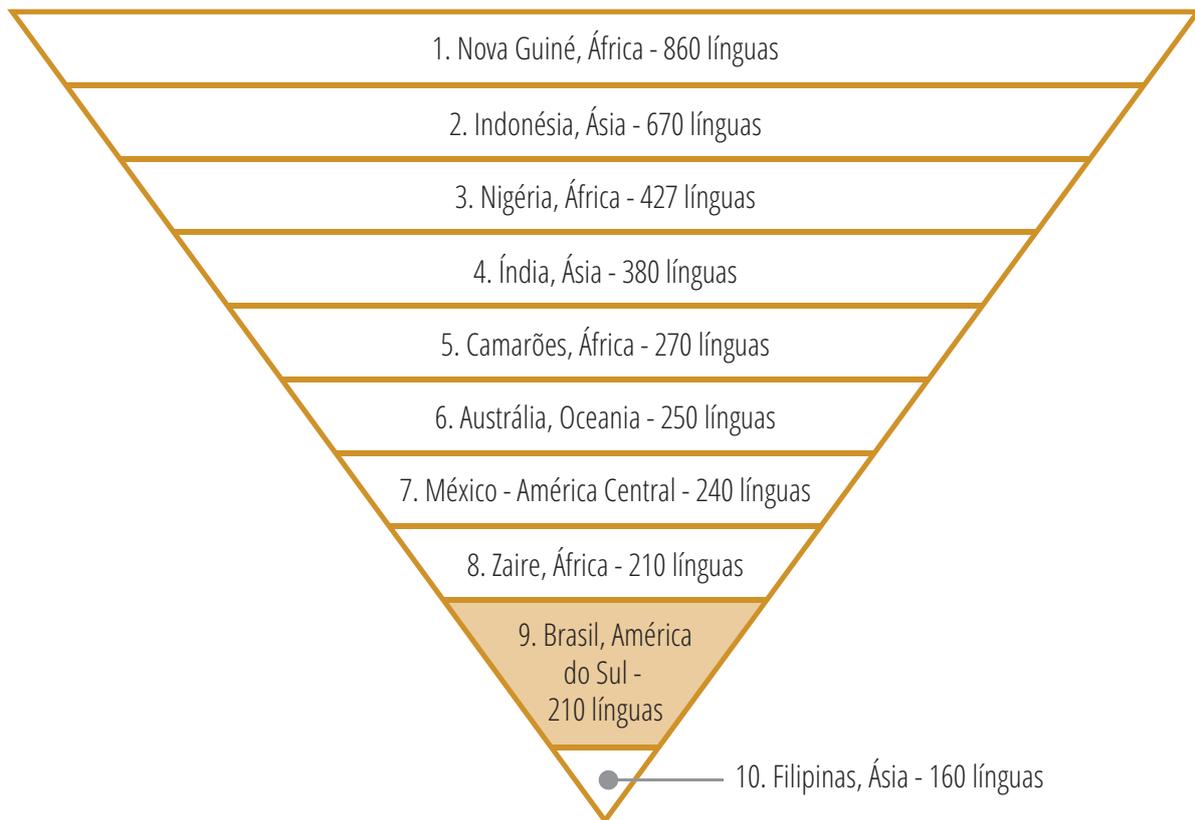
A primeira questão que se coloca se refere à definição do que é uma comunidade de falantes. Uma comunidade pode ser definida por suas características sociais, étnicas, nacionais, religiosas, etc. Uma forma mais simples para começarmos a pensar em comunidade é a medida oficial: um país é formado de uma comunidade de falantes, e muitas dessas comunidades, se não todas, são bilíngues ou multilíngues. Isto porque há uma estimativa de que existam 6.700 línguas no mundo, para 200 estados-nações oficializados.

“

... o bilinguismo ou multilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, seja ele oficialmente reconhecido ou não. (ROMAINE, 2006, p. 388, tradução nossa).

”

Embora exista um enorme número de línguas em todo o mundo, e é certo que em todos os países mais de uma língua é usada pela população, mais de 70% das línguas encontradas no mundo estão concentradas em vinte países. Vejamos os dez países com a maior concentração de línguas, dentre os quais está o Brasil:



A constituição de países multilíngues

Apesar de quase todos os países incorporarem um grande número de grupos falantes de diversas línguas, como é o caso do Brasil, em muitos casos, apenas uma ou duas línguas são reconhecidas como oficiais. O fato de serem reconhecidas como oficiais implica em que serão línguas ensinadas na escola, nas instituições oficiais e nas instituições legitimadoras, como a mídia. Isso porque, no geral, os grupos politicamente mais poderosos de qualquer sociedade conseguem impor suas línguas aos grupos menos poderosos. Convenciona-se chamar de minorias linguísticas os grupos menos poderosos.

No que diz respeito ao uso do termo minorias linguísticas como comunidades linguísticas em um estado-nação, os estudiosos classificam dois tipos de configuração populacional: as que são indígenas, também chamadas de autóctones, e as não-indígenas, que são aquelas formadas por imigrantes ou migrantes.

O termo minoria, no entanto, não significa necessariamente que a comunidade de falantes é pequena, mas se refere, sobretudo, ao seu papel político na sociedade em que se insere.

Você se lembra das definições de “autoctonia” e “aloctonia” apresentadas na primeira aula da disciplina “Breve introdução à história das línguas no Brasil”? Reveja:

Língua autóctone

A palavra autóctone se origina no grego autókthton - e significa “originário do próprio solo”. Pelo latim, temos a forma autochtone – “nascido no país em que habita, indígena” (Houaiss, 2001). Essa palavra é comumente empregada como adjetivo para indicar ou distinguir as línguas nativas ou naturais de uma certa terra, região ou país. Nos estudos linguísticos, o termo “língua autóctone” é comumente empregado para designar as línguas indígenas.

Língua alóctone

A palavra alóctone designa “o que não é originário do país que habita” (Houaiss, 2001). No campo da linguística, o termo se aplica às línguas não originárias de uma dada terra, região ou país, mas resultantes de processos sócio-históricos de imigração e contatos linguísticos.

O que é importante reter dessa nossa discussão é o fato de que a definição de um país ou estado-nação é algo arbitrário quando se considera apenas a questão da língua. Pensando no caso do Brasil, por exemplo, não é possível pensar em uma comunidade linguística homogênea, ou seja, nem todas as partes do nosso país têm a mesma natureza: há no território geográfico de nosso país diversas comunidades linguísticas, com culturas, crenças e costumes variados. Assim, quando pensamos em um país multilíngue, isso é fruto de uma abstração teórica. A partir, então, dessa abstração, vamos estudar o modo como se dá a formação de alguns tipos de países multilíngues.

Uma abstração teórica é uma ideia abstrata que existe no pensamento ou na teoria e é baseada na realidade, mas não é exatamente o que existe na matéria ou na prática. As abstrações teóricas servem para podermos estudar assuntos ou realidades muito complexas de um modo mais prático. No entanto, o ideal é que partamos sempre de uma abstração teórica para o estudo mais aprofundado da realidade em um segundo momento.

Muitas comunidades de falantes que compartilham uma mesma língua ou línguas de uma mesma família ultrapassam os limites geográficos de fronteiras oficiais dos países. Esse é o caso de comunidades indígenas que compartilham a mesma língua na América do Sul. Vejamos o que Rodrigues (1986, p. 32) comenta da enorme extensão territorial de uso de línguas da família Tupi-Guarani:

“

A família Tupi-Guarani se destaca entre outras famílias linguísticas da América do Sul pela notável extensão territorial sobre a qual estão distribuídas suas línguas. No século XVI encontraram-se línguas dessa família sendo faladas em praticamente toda a extensão do litoral oriental do Brasil e na bacia do rio Paraná. Hoje falam-se línguas dela no Maranhão, no Pará, no Amapá, no Amazonas, em Mato Grosso, em Mato Grosso do Sul, em Goiás, em São Paulo, no Paraná, em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro e no Espírito Santo, assim como, fora do Brasil, na Guiana Francesa, na Venezuela, na Colômbia, no Peru, na Bolívia, no Paraguai e na Argentina.

”

O interessante é que mesmo tendo esta enorme extensão geográfica, as línguas preservam identidade (s), apresentando pouca diferenciação, segundo Rodrigues. Veja novamente abaixo o quadro comparativo apresentado primeiramente na aula 5 da disciplina *A sociodiversidade indígena no Brasil*, que mostra a semelhança entre palavras de variedades do guarani localizadas em partes diversas do Brasil:

	guarani mbiá do Paraná	tapirapé do Araguaia	parintintín do rio Ma- deira	wayampí do norte do Amapá	língua geral do alto rio Negro (Amazonas)
pedra	itá	itã	itá	takúru	itá
fogo	tatá	tãtã	tatá	táta	tatá
jacaré	djakaré	txākārē	djakaré	iakáre	Iakaré
pássaro	gwyrá	wyrã	gwyrá	wýra	Wirá
onça	djagwareté	txāwārã	dja'gwára	iáwa	iawareté
ele morreu	omanõ	amãñõ	omanõ	ománo	umanú
mão dele	ipó	ipá	ipó	ípo	Ipú

Do bilinguismo à Diglossia

Em nossa aula sobre o bilinguismo no nível individual, veremos que a escolha pelo uso de uma das duas línguas pelo falante está sujeita a diversos fatores, internos e externos, muitos deles definidos pela situação comunicativa. No entanto, em muitas comunidades essa escolha pode passar do nível individual para o nível institucionalizado, dada a abrangência da situação de bilinguismo. Nesses casos, cada língua ou variedade linguística serve a uma função especial e é usada para propósitos particulares. Afirma-se que essas comunidades passam a viver em situação de diglossia.



Nesse contexto, *Diglossia* é o termo usado para referir-se a um tipo de especialização funcional entre línguas, em que a língua utilizada em casa e em outras situações de nível pessoal de interação entre os membros da comunidade é diferente daquela que é usada em outras funções oficiais, como, por exemplo, a linguagem oficial do governo, da mídia e da escola. Vejamos no quadro abaixo alguns países muito próximos a nós que vivem em situação de diglossia institucionalizada:

Exemplos próximos de diglossia: países da América do Sul



No Paraguai, o idioma espanhol é tido como língua de Alta Variedade por ser a língua oficial do governo e a língua utilizada para o ensino. O Guaraní, idioma falado por 90% da população, é tido como Baixa variedade, por ser a língua usada para interação familiar e cotidiana.



No Peru, a língua indígena quechua é tida como a língua da família, da comunidade, a língua domiciliar, e o espanhol é tido como língua de tudo o que ocorre fora desses domínios. Assim, o quechua é identificado com partes territoriais de comunidades rurais e o espanhol está ligado às cidades, minas e áreas da costa.

Os estudiosos chegaram a uma caracterização dos tipos de situações em que são usadas as variedades linguísticas tidas como Alta e Baixa em países com situação de diglossia institucionalizada. Devemos lembrar que essa é uma caracterização fruto de uma abstração e no dia a dia a situação pode ser muito mais complexa. Veja abaixo o quadro adaptado de Romaine (2006, p. 394).

Situações	Alta	Baixa
Serviços religiosos (religião oficial)	+	
Instruções a garçons, empregados		+
Carta pessoal	+	
Discursos políticos	+	
Palestras em universidades	+	
Conversas com amigos , familiares e colegas		+
Noticiários	+	
Novelas de rádio		+
Editoriais de jornais, notícias impressas	+	

Comédia		+
Poesia	+	
Literatura popular		+

Tabela - Algumas situações para variedades Alta e Baixo em Diglossia.

Fonte: Romaine, 2006.

Na próxima aula, vamos estudar bilinguismo a partir de uma perspectiva individual.

Referências

EDWARDS, John. **Foundations of Bilingualism**. In: Bhatia, Tej K; Ritchie, William C. *The Handbook of Bilingualism*. Maiden, MA.:Blackwell, 2006, p. 7-31.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

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

ROMAINE, Suzanne. *The Bilingual and Multilingual Community*. In: Bhatia, Tej K; Ritchie, William C. **The Handbook of Bilingualism**. Maiden, MA.:Blackwell, 2006, p. 385-405.



AULA 2

Bilinguismo: definições e conceitos associados

Nas aulas anteriores, abordamos a questão do bilinguismo e multilinguismo pensando mais especificamente nas comunidades. Nesta aula, trataremos do conceito de Bilinguismo e Bilíngue no nível individual. Preferimos, além disso, focar no bilinguismo em vez do multilinguismo em nível individual porque esse é o cenário mais comum. Também escolhemos assim porque muito do que falaremos do bilinguismo serve para caracterizar o multilinguismo, ambos no nível individual. Aos olhos do senso comum, os conceitos de bilinguismo e bilíngue podem parecer simples, assim como são simplificadas as definições dadas pelo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001):

“bi.lin.guis.mo s.m. 1 coexistência de duas línguas num país 2 uso de duas línguas por um falante ou grupo.” “bi.lin.gue adj.2g. 1 que fala duas línguas 2 que tem duas línguas 3 escrito em duas línguas.”

No entanto, no campo dos estudos da linguística, psicolinguística, psicologia e aquisição de linguagem, sabe-se que esses conceitos são bastante elaborados. A classificação de um falante como bilíngue pode variar muito a depender dos critérios utilizados para tal. Além disso, podemos pensar em tipos de bilinguismo, ou seja, nem todos os casos de bilinguismo são idênticos. No contexto da educação escolar bilíngue, é importante que os educadores saibam exatamente com qual tipo de situação de bilinguismo estão lidando a fim de propor práticas pedagógicas adequadas e eficientes, que façam sentido em cada contexto. No trabalho de Flory e Souza (2009) são apresentados alguns critérios adotados para a classificação de tipo de bilinguismo. Nessa aula, vamos estudar esses critérios, atentando primeiro para como podemos definir o indivíduo bilingue, também chamado por alguns autores de bilinguidade.

Crítérios para classificação de bilinguismo (FLORY E SOUZA, 2009):

1. Proeficiência nas línguas em questão

Esse critério diz respeito à capacidade do indivíduo no uso das duas línguas em questão. A partir desse critério, é possível chegar a dois tipos de falantes bilíngues, os balanceados e os dominantes:

- Falante bilíngue balanceado: tem competência similar no uso das duas línguas;
- Falante bilíngue dominante: tem melhor competência em uma das duas línguas.

2. Idade de aquisição da segunda língua

O termo aquisição de linguagem pela criança ou pelo adulto pode se referir amplamente à aquisição da língua materna, de uma segunda língua e da língua escrita (Scarpa, 2012, p. 243-4). No caso aqui em questão, trata mais profundamente da aquisição de uma segunda língua. A depender da idade em que adquirem a segunda língua, os falantes bilíngues podem ser classificados em precoces (subdivididos em tipos de bilinguismo simultâneo ou sequencial) e tardios:

- Falante bilíngue precoce: adquire a segunda língua durante a infância, sendo que a situação de aquisição pode ser de:
 - *Bilinguismo Simultâneo*: a aquisição das duas línguas se dá ao mesmo tempo;
 - *Bilinguismo Sequencial*: a aquisição da segunda língua se inicia após a aquisição da primeira estar completa.
- Falante bilíngue tardio: adquire a segunda língua durante a adolescência ou idade adulta.

Essa questão do período em que a segunda língua é adquirida traz um ponto bastante controverso nos estudos linguísticos e psicolinguísticos: a existência de um período ideal, chamado período crítico, para o desenvolvimento da linguagem. Alguns autores consideram que existe um período ideal para o desenvolvimento da linguagem pela criança e que, depois desse período crítico, a aquisição se torna muito mais complicada, até deixa de ser um processo genuíno de aquisição e passa a se configurar como um processo de aprendizagem de habilidades. Outros acreditam que os argumentos utilizados até hoje não são completamente convincentes para assumir esse período crítico. Vejamos as palavras de um adepto da primeira corrente:

“

Entre dois e três anos de idade, a linguagem emerge através da interação entre maturação e aprendizado pré-programado. Entre os três anos de idade e a adolescência, a possibilidade de aquisição primária da linguagem continua a ser boa; o indivíduo parece ser mais sensível a estímulos durante esse período e preservar uma certa flexibilidade inata para a organização de funções cerebrais para levar a cabo a complexa integração de subprocessos necessários a adequada elaboração da fala e da linguagem. Depois da puberdade, a capacidade de auto-organização e ajuste às demandas psicológicas do comportamento verbal declinam rapidamente. O cérebro comporta-se como se tivesse se fixado daquela maneira e as habilidades primárias e básicas não adquiridas até então geralmente permanecem deficientes até o fim da vida. (LENNEBERG, 1967 apud SCARPA, 2012).

”

3. Organização dos códigos linguísticos

O terceiro critério se refere ao modo como os falantes bilíngues organizam seus códigos linguísticos. Isso, por sua vez, se relaciona à organização cognitiva. São previstos, a partir deste critério, três tipos de bilinguismo:



- **Bilinguismo composto:** situação em que dois conjuntos de códigos linguísticos estão associados a uma unidade de significado. Por exemplo, imagine que um falante utiliza as línguas tupinambá e português. Se o bilinguismo é composto, supõe-se que dois conjuntos de códigos como “iawar” e “onça” estejam relacionados a uma mesma unidade de significado;
- **Bilinguismo coordenado:** cada código linguístico está organizado separadamente em dois conjuntos de unidades de significado;
- **Bilinguismo subordinado:** os códigos linguísticos da segunda língua estão organizados e são interpretados com base na primeira língua.

4. Status da língua em questão

Este critério organiza o bilinguismo de acordo com o status social e político das línguas dentro da sociedade em que são faladas. São propostos dois tipos: o Bilinguismo de Elite e o Bilinguismo Popular.

- **Bilinguismo de Elite:** o indivíduo fala a língua dominante dentro daquela sociedade e também fala uma língua que lhe confere prestígio neste mesmo grupo;
- **Bilinguismo Popular:** esse tipo de bilinguismo ocorre em grupos linguísticos minoritários. A língua falada não tem status elevado na sociedade em que seus falantes estão inseridos.

5. Manutenção da Língua Materna

Este critério diz respeito à manutenção (ou não) da língua materna no processo de aquisição de segunda língua. Com relação a esse critério, o bilinguismo pode ser de dois tipos: bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo.

- **Bilinguismo Aditivo:** o indivíduo adquire a segunda língua sem prejuízo da primeira. Nesses casos, em geral, as duas línguas são valorizadas na sociedade em que está inserido;
- **Bilinguismo Subtrativo:** o indivíduo adquire a segunda língua às custas da perda da língua materna. Nesses casos, em geral, a língua materna não é valorizada na sociedade em que o falante está inserido.

6. Identidade cultural do indivíduo bilíngue

O sexto e último critério de bilinguismo diz respeito ao tipo de identificação do indivíduo com os grupos culturais que falam as suas línguas e se este indivíduo quer ou não ser reconhecido como membro desses grupos. A partir daí, são derivados quatro tipos de bilinguismo:

- **Bilinguismo bicultural:** o falante se identifica positivamente com os dois grupos de falantes e é reconhecido como membro de ambos;
- **Bilinguismo Monocultural:** o falante tem competência bilíngue, mas somente se identifica culturalmente com o grupo de sua língua materna;
- **Bilinguismo Aculturado:** o falante renuncia ou é obrigado a renunciar da identidade cultural do grupo de sua língua materna e adota a identidade cultural do grupo falante da segunda língua;
- **Bilinguismo Deculturado:** o falante renuncia da identidade cultural própria, mas não passa a adotar a identidade cultural do grupo falante da segunda língua.

Vemos, ao acompanhar tantas definições para bilinguismo a partir de diferentes critérios ligados a aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, que esse conceito não é nada simples. As pesquisas continuam em andamento e devem considerar os diferentes contextos de ocorrência dos diferentes “bilinguismos”. Na nossa próxima aula, vamos discutir a questão da existência de graus de bilinguismo.

SAIBA MAIS

No youtube, você pode encontrar um vídeo produzido por estudantes da Universidade Federal da Paraíba que apresenta, nos primeiros 4 minutos, algumas definições de bilinguismo acompanhadas por ilustrações. Acesse aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=TChOaF9rDvM>

Referências

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. **Bilinguismo**: Diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

LENNEBERG, Eric. **Biological foundations of language**. Nova York: Wiley, 1967, p. 158.

SCARPA, Ester Mirian. *Aquisição da Linguagem*. In: Mussalin, F; Bentes, C (orgs). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. Vol.2. São Paulo: Cortez, 2012 (8ed.)

AULA 3

Graus e função de bilinguismo

Será que todo falante que utiliza duas línguas as utiliza da mesma maneira? Somente pelas diferentes definições de Bilinguismo, vistas na aula anterior, que nos mostram que esse conceito é relativo, podemos prever que não. Por isso, estudiosos propuseram que existem graus de bilinguismo, ou seja, o bilinguismo pode se dar em maior ou menor intensidade, a depender do falante e da situação de uso e aquisição. Além da questão do Grau, vamos destacar, na próxima aula, a função das línguas na vida do indivíduo. Vamos abordar, então, a partir do texto de Mackey (2005) a primeira questão.

GRAU DE BILINGUISMO

Quão bem o indivíduo conhece as línguas que usa? Quão bilíngue ele é?

Quando um falante usa uma língua, seja ela materna ou uma segunda língua, ele pode acessar quatro habilidades básicas, descritas a seguir:

Compreensão: habilidade para ouvir e entender uma língua
Fala: habilidade para produzir linguagem oral
Leitura: habilidade para ler e compreender textos escritos
Escrita: habilidade para produzir textos escritos

É fato que o falante pode não ter o mesmo grau de competência no uso de cada uma dessas quatro habilidades na sua própria língua materna, e o mesmo se dá no que se refere ao uso de uma segunda língua. Alguns falantes bilíngues podem entender igualmente bem as duas línguas, mas não ser capaz de falar tão bem em uma delas, ou podem, ainda, ser capazes de ler e escrever em ambas as línguas, mas não tão bem em uma delas.

Além disso, para cada uma dessas habilidades, o falante pode ter um desempenho diferente em cada um dos níveis linguísticos: fonológico-gráfico, gramatical, lexical e estilístico. Por exemplo, um falante pode ter um vasto vocabulário, conhecer muitas palavras da língua, mas não ter uma habilidade avançada para pronunciar essas palavras. Ainda, pode ter uma habilidade para se expressar oralmente em diferentes situações, mas ter dificuldade em escrever de acordo com as regras da ortografia.

Níveis Linguísticos	
Fonologia-grafia	Se refere à pronúncia dos sons e ao uso das regras de ortografia da língua
Gramática	Se refere ao domínio das regras gramaticais da língua
Léxico	Se refere ao vocabulário que o falante possui da língua
Semântica	Se refere ao conhecimento dos significados da língua
Estilo	Se refere ao desempenho em relação ao uso da língua

Vale ressaltar aqui que classificação proposta por Mackey (2005), a qual considera que o falante bilíngue acessa as quatro habilidades; compreensão, fala, leitura e escrita, se baseia no uso de línguas que possuem sistemas de escrita. No entanto, como sabemos, há no mundo todos muitos falantes bilíngues, e mesmo monolíngues, que desenvolvem habilidades em línguas ágrafas, ou seja, línguas que não possuem sistema de escrita e que tem como forma de transmissão a oralidade somente.

Tendo em vista que a proposta de Mackey leva em conta esses falantes específicos, se considerarmos estas possíveis habilidades, podem existir diversos tipos de falantes bilíngues, com desempenhos diferentes ou semelhantes nas duas línguas que utiliza. Por isso, Mackey propõe a seguinte tabela para descrever as propriedades da bilinguidade. (Na tabela, L1 = Língua 1 e L2 = Língua 2. L1 e L2 são línguas hipotéticas).

Tabela 1 - Graus de bilinguismo

	Níveis linguísticos									
	Fonológico-gráfico		Gramatical		Lexical		Semântico		Estilístico	
Habilidades	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
Compreensão										
Fala										
Leitura										
Escrita										



Existem muitos testes de produção e testes de compreensão e percepção utilizados para medir a habilidade de um falante no uso da língua, bem como seu desempenho em cada um dos níveis linguísticos. Esses testes vão avaliar o desempenho dos falantes e o pesquisador pode atribuir notas para cada uma das línguas separadamente.

Para entender essa tabela, vamos imaginar alguns falantes bilíngues que podemos encontrar na realidade. Imagine que são atribuídas notas de 0 a 10 por meio dos testes utilizados para medir a competência de cada falante nas duas (ou mais) línguas em cada tipo de habilidade e para cada uma delas, considera-se o nível linguístico que está sendo acessado.

Falante 1: O falante 1 utiliza a língua 1 em ambiente familiar e a língua 2 no trabalho. Quando está falando sobre um assunto da sua área de especialidade de trabalho, esse falante tem um desempenho melhor no quesito vocabulário (Léxico) na língua 2, seus testes resultam na nota 8,0. No entanto, esse falante pode ter um melhor desempenho estilístico na habilidade de fala em ambiente familiar, seus testes resultam na nota 9,0.



Níveis	Falante hipotético 1			
	Lexical		Estilístico	
Habilidades	L1	L2	L1	L2
Fala	6,0	8,0	9,0	5,0

Falante 2: O falante 2 tem uma compreensão semântica (do significado) das duas línguas em nível praticamente igual. No entanto, a sua língua 1 foi aprendida em casa e nunca estudada na escola, ou seja, ele nunca foi alfabetizado nessa língua; e a língua 2 foi também estudada em ambiente escolar. Nesse cenário, o falante 2 tem um desempenho muito melhor no quesito gráfico na língua 2, uma nota 8,0 em comparação ao 0,0 tirado na língua 1.

Níveis	Falante hipotético 2			
	Gráfico		Semântico	
Habilidades	L1	L2	L1	L2
Compreensão			9,0	9,0
Escrita	0,0	8,0		



Falante 3: O falante 3 consegue formar estruturas gramaticais na língua 1 tão bem quanto consegue compreendê-las. Por isso, nos resultados dos testes, conseguiu a mesma nota para a compreensão (ouvir e compreender) e produção oral (falar) de estruturas gramaticais na língua 1, nota 9,0. No entanto, quando testado para a língua 2, o falante 3 revela que compreende melhor (nota 8,0) as estruturas gramaticais do que consegue produzi-las oralmente (5,0).



Níveis	Falante hipotético 3	
	Gramatical	
Habilidades	L1	L2
Compreensão	9,0	8,0
Fala	9,0	5,0

Não é de nosso interesse neste curso abordar os tipos de testes que podem ser formulados para medir o grau de bilinguismo, estes exemplos são ilustrações que nos fazem perceber que saber uma língua é saber, conhecer, utilizar múltiplas esferas que formam o que chamamos de língua.

Estes dois exemplos também mostram que a função da língua na vida do indivíduo pode afetar o seu desempenho em determinadas habilidades e, dentro de cada habilidade, em diferentes níveis linguísticos. Agora, buscaremos responder às seguintes perguntas:

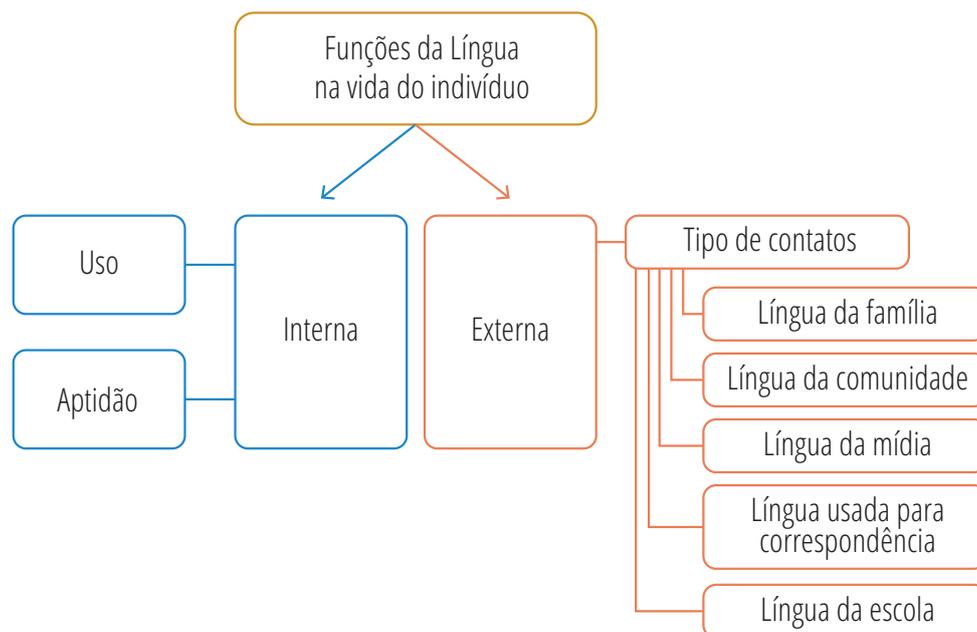
FUNÇÃO

Para que o falante usa as suas línguas?

Que papel essas línguas têm em seu padrão de comportamento?

O grau de bilinguismo de um indivíduo depende muito da função que as línguas em questão têm em sua vida. No exemplo do falante 1, acima, a função da língua no que se refere ao uso familiar ou profissional pode fazer diferença no desempenho do uso de vocabulário. As funções da língua em uso são de ordem externa e interna. Observe a divisão do organograma abaixo, que vamos discutir em seguida:





No restante dessa aula, vamos discutir com mais detalhes as funções externas e internas da língua na vida do indivíduo bilíngue.

Função Externa da língua

A influência de uso de cada uma das duas línguas na vida do falante bilíngue tem muita relação com a função que desempenham no convívio social. A língua pode ter sido adquirida ou somente ser usada em diferentes situações: ambiente familiar, com a comunidade de convívio social ou de trabalho, na escola, na grande mídia (televisão, rádio, jornais impressos, internet), ou pode ser usada somente para a troca de correspondências oficiais (cartas).

A língua familiar: no caso do uso de uma segunda língua no ambiente familiar, em casa, são encontrados muitos cenários no mundo. Em certas famílias, os pais encorajam o uso de suas línguas maternas pelos filhos, língua que é diferente daquela que as crianças aprendem na escola. Em outros casos, os filhos não conseguem se expressar na língua materna dos pais, mas conseguem compreender quando os pais falam naquela língua. Esse é o caso de muitas comunidades indígenas do Canadá, em que os pais falam na língua nativa e os filhos respondem em inglês.

A língua da comunidade: esse caso se dá no contexto de comunidades bilíngues. Por exemplo, em uma comunidade, pode haver a língua que é falada na vizinhança, a que é falada por um grupo étnico com o qual o falante mantém uma relação de identidade, falada na igreja ou em cerimônias e rituais religiosos, a língua que é falada no trabalho ou no lazer e recreação (esportes, música).

A (s) língua (s) na mídia: muitas vezes o indivíduo só tem contato com sua segunda língua através de jornais, programas de televisão, cinema, livros, revistas, rádio. Essa é uma forma de acesso tanto à parte oral quanto escrita da segunda língua.

A língua de correspondência: muitas vezes o indivíduo tem contato no trabalho com uma segunda língua porque precisa se corresponder com outros países. Ao manter contato por carta com os familiares deixados na Europa, a correspondência também foi fator de manutenção das línguas europeias para os imigrantes europeus que se instalaram nas Américas. Como vimos em aulas anteriores, muitos homens europeus constituíram famílias com as índias no Brasil e a língua dos filhos era a indígena ou a língua geral.

A língua da escola: o contato do aluno com a língua na escola pode se dar de dois modos: tendo a língua como uma matéria do currículo, como é o caso da disciplina de inglês e espanhol nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, ou tendo a língua como o meio pelo qual o aluno aprende todos os conhecimentos, todas as disciplinas do currículo. Esse é o caso geral do português no Brasil, por exemplo. Há também as escolas bilíngues, em que mais de uma língua é usada como meio de transmissão de conhecimentos em todas as disciplinas do currículo.

Nas áreas bilíngues, são empregadas políticas linguísticas a fim de justificar ou decidir qual língua deve ser utilizada como meio de instrução na escola. Essas políticas respeitam critérios de nacionalidade, territorialidade, filiação religiosa e origem étnica. Vamos a eles:

Políticas para escolha da língua usada na escola

Critérios de:

- **Nacionalidade:** propõe que a língua a ser utilizada e ensinada na escola deve ser a língua oficial ou língua nacional do país independentemente da origem étnica, religião ou da língua materna utilizada em casa pelo aluno. Essa é a política do sistema de escolas públicas dos Estados Unidos, e também foi o sistema instituído no Brasil para o ensino de português para comunidades indígenas desde o período de colonização até a Constituição de 1988, conforme vimos nas aulas 6 da Disciplina *Os aspectos linguísticos da cultura indígena* (Módulo 2);
- **Territorialidade:** nesse sistema, a política diz que a criança deve aprender na escola a língua utilizada pela comunidade local, do território em que vive. Esse sistema vigora na Suíça, um país que tem três línguas nacionais oficiais: francês, alemão e italiano;
- **Religião:** esse tipo de critério é considerado em países em que as fronteiras linguísticas coincidem com filiações religiosas. Na cidade de Quebec no Canadá, por exemplo, há cidades com Escolas Católicas Francesas, cuja língua usada é o francês, Escolas Protestantes Inglesas e Escolas Católicas Inglesas, cuja língua usada é o inglês, mas não há escolas protestantes francesas porque não há um grande número de protestantes franceses para se justificar a abertura de uma escola;
- **Origem étnica:** esse critério leva em conta a língua falada em casa pelo aluno, ou seja. Esse tipo de sistema passou a ser o de muitas comunidades indígenas brasileiras a partir da abertura, na Constituição de 1988, para o ensino das línguas nativas na escola. Hoje em dia, existem *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*, como visto no Módulo 1, que garantem o direito ao ensino em língua materna para as comunidades indígenas. Esse tipo de sistema também vigora em regiões da África do Sul, em que há diversas comunidades bilíngues e multilíngues.

Os casos acima se referem a cenários em que só uma língua é usada no ambiente escolar, mas há diversos cenários em que as duas línguas são usadas na escola. Às vezes, as duas línguas têm papéis diferenciados, por exemplo, uma língua é usada para ensinar determinadas matérias e a outra para as demais, ou uma língua é usada para abordar tópicos de cultura, história e religião e a outra para ciências. Há também as escolas que tentam usar as duas línguas para as mesmas tarefas e na mesma medida, por exemplo, durante a manhã os alunos aprendem na língua 1 e à tarde na língua 2.

Função Interna da língua

Os fatores internos da língua relacionados à situação de bilinguismo são de dois tipos: 1. Usos internos, que não têm como objetivo final a comunicação externa; 2. Fatores que influenciam a aptidão do falante bilíngue.

No que se refere a usos internos, temos manifestações de fala internalizada, usada para contar, fazer cálculos, rezar, xingar, sonhar, escrever em diários ou fazer anotações em geral, por exemplo. O tipo de uso, neste caso interno, pode influenciar a escolha da língua a ser utilizada pelo falante. Na maioria dos casos, a língua dominante do falante bilíngue é usada para esse tipo de situação, mas essa não é uma regra geral. Alguns falantes podem sonhar frequentemente em uma língua e contar em outra, ou podem saber contar em ambas as línguas, mas usar somente uma delas para fazer cálculos mais complexos, e assim por diante.

No que se refere aos fatores que definem ou influenciam a aptidão do falante para o uso de mais de uma língua, estão: gênero, idade, inteligência, memória, atitude, motivação. Vejamos muito rapidamente cada um deles:

- **Gênero:** as pesquisas mostram que o gênero (masculino e feminino) do indivíduo é um fator relevante para desenvolvimento da linguagem e, por consequência, deve ser também para o bilinguismo;
- **Idade:** falantes que se tornaram bilíngues quando criança demonstram competência e uso distintos daqueles que somente adquiriram uma segunda língua quando adultos. As crianças apresentam imensa capacidade de adaptação para a aquisição da linguagem, o que tem sido relacionado à fisiologia (maior plasticidade) do cérebro humano na infância;
- **Inteligência:** a inteligência do indivíduo, entendida no texto do autor como capacidade de raciocínio e conhecimentos gerais, é um fator que influencia, muito provavelmente, a capacidade de compreensão e interpretação, pois o indivíduo bilíngue pode lançar mão de seu raciocínio e conhecimento geral para abstrair os significados a partir de contextos;
- **Memória:** sabe-se que a memória auditiva está relacionada com a capacidade de aprender línguas, mas a relação da memória em geral com a competência do bilíngue ainda é um tópico em discussão entre os pesquisadores;
- **Atitude:** a atitude do falante bilíngue em relação às línguas e aos membros da comunidade de falantes dessas línguas irá influenciar seu comportamento em diferentes situações de contato. Atitude é entendida no texto como a escolha do falante em usar ou não sua primeira ou segunda língua em determinado contexto ou ambiente. Por exemplo, alguns falantes bilíngues evitam o uso de sua língua materna, e tem por ela uma atitude de desdém, por considerá-la língua de uma minoria e demonstra admiração por sua segunda língua, politicamente mais privilegiada. Outros, ainda, evitam falar em público em sua segunda língua por vergonha de demonstrar sotaque proveniente da língua materna.

- **Motivação:** a motivação para a aquisição da língua materna é o da comunicação para sobrevivência, já a motivação para a aquisição de uma segunda língua é, em geral, menos essencial. O falante que quer se tornar bilíngue em idade adulta, por exemplo, deve estar fortemente motivado para dedicar o tempo e a energia necessários para tal.

Nesta aula, vimos que as funções das línguas na vida do indivíduo bilíngue são de natureza interna e externa. Na nossa próxima aula, vamos abordar a questão do bilinguismo nas comunidades indígenas brasileiras. Agora que você já está munido de conceitos teóricos sobre o bilinguismo, podemos observar essas realidades com mais propriedade.

Referências

MACKEY, William F. *The description of Bilingualism*. In: Wei, Li. **The Bilingualism Reader**. Taylor & Francis e-library, 2005, p. 22-50.



AULA 4

Retratos de bilinguismo e multilinguismo nas comunidades indígenas brasileiras

A esta altura de nosso curso, após estudar no Módulo 1 (*Conhecendo os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo – desconstruindo preconceitos*) as informações históricas e demográficas sobre a riqueza linguística presente nas comunidades indígenas brasileiras, já deve estar muito claro que o Brasil não é um país monolíngue e que em algumas dessas comunidades ocorre situação de bilinguismo e/ou multilinguismo. Nesta aula, iremos trazer para estudo um caso de uma cidade multilíngue do estado do Amazonas, relatado por Oliveira (2009), a cidade de São Gabriel da Cachoeira. Lembre-se que na aula 2 da disciplina *Breve História das Línguas no Brasil* vimos que foi nessa cidade em que o Nheengatu se tornou a primeira língua indígena cooficializada em território brasileiro, juntamente com o Tukano e o Baniwa.

São Gabriel da Cachoeira é um município que se localiza no centro da região do Alto Rio Negro no norte do Amazonas, em fronteira com a Colômbia e a Venezuela. Em 2014, a população estimada era de 42.342 habitantes.



Figura 1. Localização de São Gabriel da Cachoeira
Fonte: Google Maps, 2015².



Foto de São Gabriel da Cachoeira
Fonte: Portal Amazonia, 2015³.

2 Disponível em cidades.ibge.gov.br e Google Maps.

3 Disponível em <http://www.portalamazonia.com.br>.

Oliveira (2009) afirma que o núcleo urbano da cidade se estendia por uma região de 112.000 km² e abrigava cerca de **dez mil habitantes**. Nessa região, estavam abrigadas 409 aldeias nas quais funcionavam 165 escolas indígenas bilíngues de ensino fundamental (1a a 4a séries). Uma das marcas da cidade, e o que nos interessa destacar nesta aula, é a grande riqueza linguística do município:

“

Com 95% da população sendo de origem indígena, São Gabriel da Cachoeira é possivelmente o lugar mais plurilíngüe das Américas: um município de 112 mil km² (maior que Portugal ou Santa Catarina) onde se falam 22 línguas indígenas, de quatro troncos linguísticos diferentes (Tupi-Guarani, Tukano Oriental, Maku e Aruak). Além disso, é possivelmente o único lugar no mundo em que o critério de casamento tradicional (no caso dos povos Tukano) é linguístico (exogamia linguística: um homem não pode se casar com uma mulher falante da mesma língua que ele). Já o Nheengatu (língua geral de base Tupi) foi introduzido pelos missionários e é falado pelos povos Baré, Werekena e algumas comunidades Baniwa⁴.

”

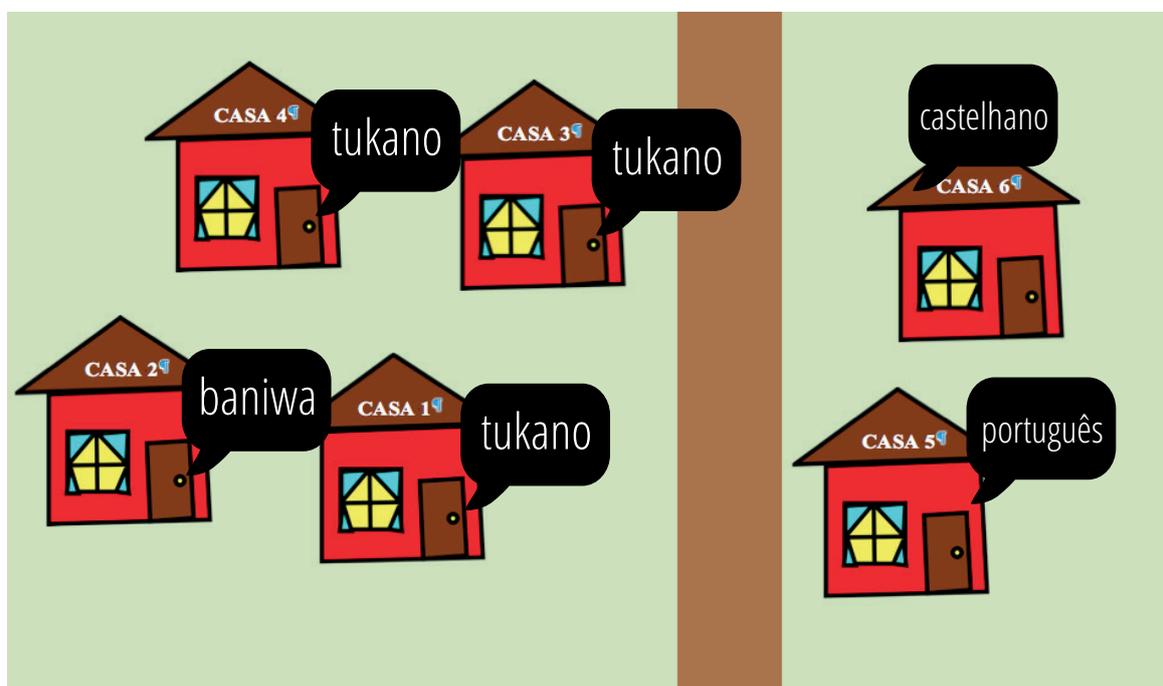
O município é reconhecido como município indígena, pois tem 95% de sua população formada por indígenas. Um dos fatores causadores da grande diversidade linguística é o intenso fluxo de migrantes, que deixam suas aldeias devido a conflitos internos ou porque buscam serviços básicos, como mais escolarização ou atendimento de saúde. Outro fator que contribui para o multilinguismo é a distribuição aleatória de terrenos, especialmente em três bairros considerados essencialmente indígenas - Dabaru, Areial e Tirirical -, ou seja, a distribuição de terrenos não se dá por critérios étnicos ou de procedência, o que cria vizinhanças mistas, multiculturais e multilíngues.

Oliveira ilustra o que chama de pluralidade linguística a partir de entrevistas com duas famílias moradoras do bairro Areial, no ano de 2009. Nos relatos, são descritas algumas práticas linguísticas do dia a dia de famílias bilíngues que chegaram às comunidades há não mais que dois anos e, portanto, preservam o uso de suas línguas maternas. Vamos a eles!

4 (Givan Müller de Oliveira em entrevista ao Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=83>, acessado em 03 de fevereiro de 2015.)

Relatos familiares do bairro Aerial

Relato 1: no primeiro caso, o autor relata a entrevista com um morador tukano e expõe a proximidade com outras cinco famílias da vizinhança. O desenho abaixo ilustra a distribuição das seis casas das seis famílias citadas na entrevista. A seguir, descrevemos sistematicamente a situação linguística de cada lar:



Casa 1. O entrevistado é um tukano falante da língua tukano. Ele tem oito filhos, seis dos quais vivem na mesma casa que ele, e cinco netos com idades entre 2 e 11 anos. A família residia em São Gabriel da Cachoeira há um ano e meio e todos falam a **língua tukano**: essa é a língua utilizada no ambiente familiar.

Casa 2. Trata-se do vizinho baniwa do morador da Casa 1. Ele usa a **língua baniwa** em casa com a família.

Casa 3. O morador da casa 3 é um tuyuka, falante da língua baniwa, casado com uma mulher tukano. Ele usa a **língua tukano** como língua veicular para sua comunicação doméstica.

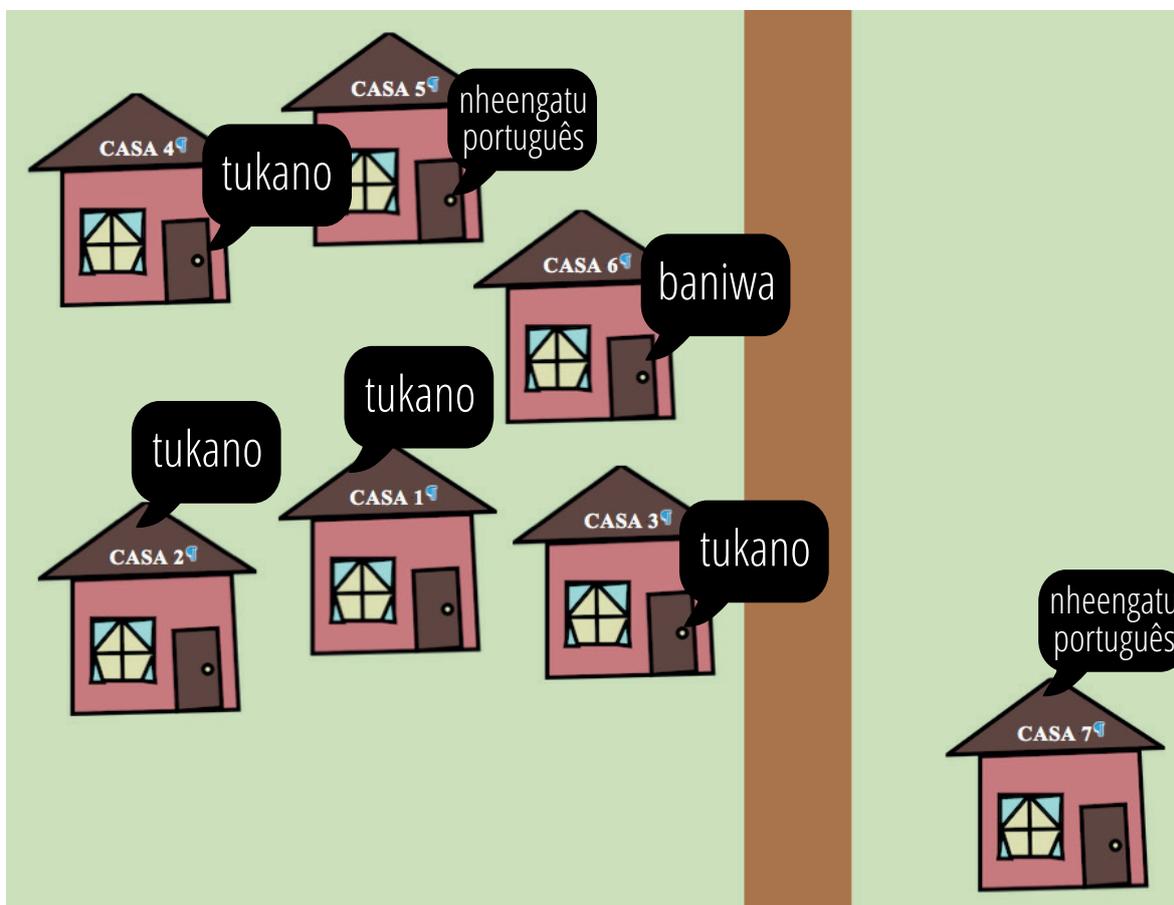
Casa 4. O morador da casa 4 é um desano também casado com uma mulher tukano, que se utiliza da **língua tukano** para comunicação.

Casa 5. Na casa 5, do outro lado da rua, um vizinho descrito pelo morador da casa 1 como “caboclo” se utiliza do **português** para comunicação com sua família.

Casa 6. Na casa 6, um indígena da etnia carapanã se utiliza do **castelhano** para comunicação com a família.

Três destas seis casas utilizam também o Nheengatu.

Relato 2: o autor relata a entrevista com um homem bará e expõe a proximidade com outras cinco famílias da vizinhança. O desenho abaixo ilustra a distribuição das seis casas das seis famílias envolvidas. A seguir, descrevemos sistematicamente a situação linguística de cada lar:



Casa 1. O entrevistado é um baré casado com uma mulher tukano. Eles têm seis filhos com idades entre 4 e 20 anos e estão no município de São Gabriel da Cachoeira há menos de um ano. Todos em casa falam a língua **tukano** em ambiente familiar e também são falantes de português.

Casas 2 e 3. São também entrevistados homens baré casados com mulheres tukano. Utilizam a língua **tukano** para comunicação com a família.

Casa 4. Nesta casa, há moradores tukanos que falam a língua **tukano**.

Casa 5. Na casa 5, há uma família **baniwa** que utiliza o **nheengatu** e o **português** em casa.

Casa 6. Na casa 6, há uma família **baniwa** que utiliza a língua **baniwa**.

Casa 7. Na casa 7, reside uma família descrita como “cabocla” (baré) pelo entrevistado, que utiliza o **nheengatu** e o **português** em casa.

Apesar das duas vizinhanças exemplificadas acima, em que há uso de língua indígena para comunicação diária na maioria das casas, a continuidade de uso e transmissão da língua indígena é sempre um desafio, e isso se dá em grande medida por causa do aumento do uso do português nas diversas esferas da vida daquela população. Praticamente todas as crianças falam o português e, em muitos casos, como primeira língua fora do ambiente familiar. Ademais, muitos pais optam conscientemente por usar o português com seus filhos porque acreditam que isso os integrará à sociedade nacional e, assim, pode livrá-los da discriminação étnica e promover maiores oportunidades. Essa atitude acaba por desfavorecer a sobrevivência e desenvolvimento das línguas nativas.

Por isso, a escola tem um papel fundamental no que se refere ao reconhecimento, à valorização e à manutenção do bilinguismo e multilinguismo, bem como da multiculturalidade do local.

Os diversos avanços alcançados pelos movimentos indígenas na região desde a década de 90 levaram a possibilidades de continuidade e reconhecimento das línguas indígenas. Hoje, é instituído por lei que o município tem a tarefa de incentivar e conservar as línguas nativas através do ensino bilíngue.

CAPÍTULO IV. “DA POLÍTICA CULTURAL E EDUCACIONAL DO DESPOSTO E DO LAZER”. Seção II, “Da Educação”. Art. 266⁵.

*IX – a língua portuguesa será veículo de ensino nas escolas de educação fundamental, assegurada às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem. **Caberá ao município incentivar a conservação de língua nativa com ensino bilíngue;** (grifo nosso)*

Assim, o ensino bilíngue de qualidade oferecido pelos municípios se torna uma das principais formas de preservação dessas línguas, sendo a produção de material didático bilíngue e a formação de professores indígenas ferramentas fundamentais e valiosas. Na nossa próxima aula, última desta disciplina, vamos voltar nosso olhar para a questão da educação bilíngue e sua relação com a preservação das línguas indígenas. Também apresentaremos algumas observações de Franchetto (2002), que nos levam a reflexões e questionamentos acerca de algumas práticas na educação escolar indígena.

5 Fonte: Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira. <http://www.camarasgc.am.gov.br/leis/legislacao-municipal/Lei%20Organica%20APROVADA.pdf/view>

Referências

FRANCHETTO, Bruna. *Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena*. In: Antonio Carlos de Souza Lima, Antonio e Barroso-Hoffmann, Maria. **Estado e Povos Indígenas no Brasil – Bases para um nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002, p.95-99.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. **Índios urbanos no Brasil**. Disponível em < http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=510#_ftn1 > [portal do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)]. Acessado em: 04/02/2015.



AULA 5

Reflexões sobre a educação escolar indígena bilíngue e multilíngue no Brasil

Como dissemos em aula anterior, a escola deve ser um lugar de efetivação real das políticas linguísticas reivindicadas pelas comunidades e estabelecidas pelos governos. No Brasil atual, é possível observar a formação e expansão de iniciativas importantes da chamada “educação bilíngue intercultural, específica e diferenciada”, mas se tais iniciativas são de fato implementadas com os resultados esperados - manutenção das línguas e culturas dos diversos povos indígenas - ainda é tema de discussão.

Para relembrar as políticas linguísticas que se referem ao ensino bilíngue no Brasil, reveja a aula 6 Módulo 2: “Direitos Linguísticos para os povos indígenas no Brasil e a educação escolar”.

Muitas escolas bilíngues de educação indígena propõem que as crianças possam ter sua escolarização em sua (s) língua (s) materna (s), e que o português seja aprendido com vistas a desenvolver um Bilinguismo Aditivo, ou seja, quando a segunda língua é adquirida e a primeira língua é mantida.

Em entrevista ao programa Salto para o Futuro, da TV Escola (ano), a linguista Bruna Franchetto ressalta a importância da alfabetização na (s) língua (s) materna (s) bem como a manutenção da mesma durante e após o processo de aprendizado da segunda língua, o português:

“

Salto – Por que a escola indígena deve ou precisa ser bilíngue?

Bruna Franchetto – A escola indígena deveria ser, e em muitas situações já é, em muitas outras não é ainda, o lugar onde a alfabetização seja feita na língua materna, e a língua materna é indígena. Essa alfabetização deve ser feita na língua indígena, e não alfabetizar crianças que não falam o português em português, isso é uma aberração. Numa sociedade em que a escola está inserida, em que língua dominante, a língua da socialização primária é a língua indígena, é essencial que essa língua seja a língua usada no processo de ensino-aprendizagem na escola.

Quando a gente fala de bilíngue, é porque a escola também é o lugar onde vai ter que ser aprendida a Língua Portuguesa. Na maior parte dos casos, essa língua é uma segunda língua, não é a primeira língua. A escola, mais cedo ou mais tarde, vai ter que introduzir o Português, além da língua indígena. Mas, de uma maneira equilibrada. E jamais fazendo com que o Português assuma o lugar da língua indígena. A língua indígena não é a ponte transitória para passar da alfabetização para o Português. O ideal é manter a língua materna e a Língua Portuguesa, em pé de igualdade, ao longo de todo o processo de educação escolar. Esse é o desafio. É um desafio porque raramente isso acontece, assim como deveria acontecer. E quando a gente fala bilíngue, também não estamos muito corretos, na medida em que há situações em que a escola deveria ser trilíngue, quadrilíngue, porque há situações em que, numa mesma aldeia, numa mesma área indígena, tem várias línguas nativas, faladas, não apenas uma. Então, a questão não é Língua Indígena e Português, mas às vezes Línguas Indígenas – olha o plural – e Português. Mas é fundamental. A educação escolar tem destruído as línguas indígenas. Tem sido um fator fundamental de aniquilamento das línguas indígenas. Desde a época em que os portugueses chegaram no Brasil. A tentativa que se acaba fazendo é que a escola não seja mais instrumento de destruição das línguas indígenas, nem das culturas desses povos.”

”

Vemos que, quando questionada sobre a importância do bilinguismo na educação escolar indígena, a linguista recusa um modelo em que a língua indígena é apenas usada como “*ponte transitória para passar da alfabetização para o Português*”. Esse tipo de modelo foi amplamente utilizado pelas missões católicas e foi ainda difundido após o fim desse período. Assim, é importante entender que não é somente o rótulo de “ensino bilíngue” que garantirá a preservação da identidade cultural e linguística de diversos povos indígenas, pois mesmo em um modelo bilíngue, os jesuítas procederam ao extermínio cultural e linguístico de diversos povos, em um modelo escolar de integração à sociedade dos brancos.

Assim, historicamente, a educação bilíngue indígena foi uma criação das missões com o objetivo de usar a própria língua indígena como modo de acesso aos povos para fins de integração e, hoje, é tida como modo de preservação de línguas e culturas. Por isso, Franchetto no texto **Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena** chama atenção para a tênue fronteira entre essas duas abordagens e o desafio em transformar em uma educação bilíngue verdadeiramente libertadora a educação bilíngue que mantêm o “fantasma” das missões, ou seja, uma educação com vistas a integrar e com prejuízos para identidades e culturas.



“

“Qual é a “mágica” que permitiria adotar um modelo criado para integrar ou até aniquilar línguas e culturas, exatamente pela digestão escolar da diversidade linguística por meio da escrita, invertendo suas finalidades para que se transformem nas da preservação da diversidade?” (FRANCHETTO, 2002, p. 96).

”

Até aqui, estamos pensando na educação bilíngue como a introdução do português durante a educação escolar para indivíduos que têm a língua indígena como língua materna, viva e utilizada em ambiente familiar e em todas as outras instâncias da vida social. A necessidade dessa introdução da língua portuguesa como segunda língua para tais comunidades vem acompanhada da necessidade de decifrar o mundo não-indígena, ou seja, o contexto maior, do país, em que essas sociedades indígenas estão inseridas. Sobre isso, Frachetto afirma:

“

“O que deveríamos, na verdade, conhecer é o que para cada povo, para cada sociedade indígena, a escola representa. Descobriremos, dessa maneira, que há variadas e diversas representações sobre a escola indígena. Mas se nós quisermos ficar numa consideração geral, genérica, a escola significa o ingresso na sociedade envolvente, na sociedade dominante, na sociedade dos não-indígenas, ou dos brancos, como quisermos chamá-la. O ingresso para a aquisição de conhecimentos, para a aquisição de instrumentos de análise deste outro mundo, do mundo que está ao redor aí fora das aldeias, das áreas indígenas. Ou às vezes, até dentro das aldeias, dentro das áreas indígenas. E que é um mundo que precisa ser decifrado, para poder ser apropriado, para podermos responder a ele de uma maneira adequada. Quando eu digo adequada, significa a partir de uma relação menos assimétrica, menos hierarquizada, menos subordinada e superordenada, ou de superior e inferior, numa relação possivelmente mais equilibrada, mais igualitária. Para os povos indígenas, hoje, a escola é vista como um espaço e um tempo para adquirir conhecimentos necessários sobre o mundo dos brancos, e instrumentos necessários para com ele lidar.” (Frachetto em entrevista ao programa Salto para o futuro da TV Escola).

”

No entanto, a história de extermínio das línguas e culturas de muitos povos culminou na existência de outro cenário: aquele em que a educação bilíngue atua como sistema de introdução da língua indígena para povos que a perderam no processo de integração, e tem hoje o português como primeira língua. Em outras palavras, o ensino bilíngue pode servir à recuperação das línguas de determinados povos.

A ideia da escola como instrumento de recuperação das línguas indígenas está prevista na **Proposta político-pedagógica do Centro de Educação e Cultura Indígena** da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo, cuja justificativa transcrevemos a seguir a fim de relacioná-la às nossas reflexões acerca do Ensino Bilíngue:

Justificativa (Proposta político-pedagógica do CECI)

“O Projeto do Centro de Educação e Cultura Indígena - CECI nasceu a partir da necessidade de se fazer frente à influência crescente da cultura não indígena, nas aldeias Guarani existentes na cidade de São Paulo, pois o centro urbano chegou muito próximo das aldeias.

O contato de crianças e adolescentes indígenas com a cultura não indígena está cada vez mais intenso, ocorrem principalmente através dos meios de comunicação, como: rádio, TV, etc. e também por meio do assédio de outras religiões com objetivos catequéticos. O uso crescente da língua portuguesa, a adoção de hábitos diferentes aos costumes Guarani, o enfraquecimento de seu modo de ser revelaram-se como dificultadores para a manutenção da identidade, segundo as lideranças indígenas Guarani.

O fato das aldeias estarem cercadas pelos centros urbanos, tendo seu espaço físico reduzido, faz com que os indígenas se deparem com a possibilidade de perda das suas tradições e de seus meios de sobrevivência no espaço natural, como a caça, a pesca e a agricultura. Isto degrada a qualidade de vida e ameaça a segurança alimentar desta população.

Assim, concebeu-se o Centro de Educação e Cultura Indígena, com vistas a promover atividades adequadas para o reavivamento dos costumes e valores de seus antepassados, fazendo com que a tradição e cultura Guarani seja fortalecida e valorizada, reafirmando a identidade étnica. Nesta perspectiva, criou-se o Centro de Educação Infantil Indígena – CEII, vinculado ao CECI com princípios que podem ser observados nos depoimentos dos indígenas, em relação à educação escolar:

“Nossas crianças não estão acostumadas com a escola... nosso povo não tem o costume de escrever... mas agora é preciso saber, é muita coisa chegando na aldeia, é a televisão, é gente que vem visitar... a gente não tem como receber...” Marcos Tupã

“Agora não está mais sendo ensinado para os jovens esta tradição. E agora vou perguntar: - como é estar vivo sem esta tradição? Agora estamos perdendo a nossa língua, estamos falando o português e tudo fica mais difícil. O cacique e o pajé está preocupado com isto...” Xeramõi Pedro Vicente

*“... não podemos abandonar nossa língua. Só através dela é que nossa vida tem sentido...”
Rosano Karai Jekupé*

Os depoimentos acima revelam a necessidade e o desejo de manter viva a tradição cultural Guarani. Isto nos impulsiona a desenvolver ações voltadas para reverter o quadro de abandono e exclusão em que se encontram as sociedades indígenas.



Em resumo, podemos reconhecer minimamente três modelos gerais de educação bilíngue/multilíngue no contexto escolar indígena:

1. O ensino bilíngue como herança histórica das missões jesuítas, com vistas ao uso da língua indígena para aprendizado do português como parte do processo de integração ao mundo não-indígena;
2. O ensino bilíngue em comunidades cuja primeira língua é a língua indígena, com alfabetização na língua materna e introdução do português como segunda língua com objetivo de uma apropriação adequada do mundo não-indígena. Entende-se por apropriação adequada uma relação equilibrada entre indígenas e não-indígenas, uma relação menos hierarquizada;
3. O ensino bilíngue para comunidades indígenas com histórico de perda de costumes, valores e línguas pelo contato intenso com o mundo não indígena. Esse tipo de iniciativa visa principalmente ao ensino da língua indígena para as crianças, que muitas vezes são falantes de português como primeira língua. A introdução da língua indígena tem objetivo de recuperação linguística, de identidade e cultura neste contexto.

Observe que os dois primeiros modelos têm o mesmo intuito de introduzir o português como segunda língua nas comunidades indígenas, mas por motivos diferentes. Por isso, é preciso atenção para que não se acabe por efetuar o primeiro modelo quando a intenção é efetuar o segundo. Para tanto, é preciso que educadores permaneçam atentos aos objetivos muito diferentes das duas propostas.

Referências

FRANCHETTO, Bruna. Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena. In: Antonio Carlos de Souza Lima, Antonio e Barroso-Hoffmann, Maria. *Estado e Povos Indígenas no Brasil – Bases para um nova política indigenista II*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002, p.95-99.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Centro de Educação e cultura indígena. Proposta político-pedagógica. São Paulo, SP, 2013. 12 p.

AULA 6

Formação de professores, autoria e produção de materiais didáticos para o ensino bilíngue

Nesta aula, vamos falar sobre duas iniciativas que podem ajudar a tirar o bilinguismo na educação indígena da esfera dos discursos legais e institucionais e trazê-lo para a esfera da realidade, são elas: a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos bilíngues.

Segundo o relatório **Referenciais para a formação de Professores Indígenas (2002)**, produzido pela Coordenação-geral de Apoio às escolas indígenas (MEC), muitas das línguas faladas pelos povos indígenas ocupam lugar marginal e eventual no currículo dos cursos de formação de professores e também durante as interações nesses cursos: *“São pouco contempladas como objeto de estudo, e também pouco utilizadas como língua veicular nas situações de comunicação oral e escrita”*.

Observa-se, também, neste documento, que as línguas indígenas são raramente usadas durante as interações formais entre professores e formadores, estando restritas a contextos informais de interação quando os professores são falantes da mesma língua. Nesse contexto, o português ganha força como língua de comunicação entre falantes de diferentes línguas indígenas (em contexto multilíngue) e entre professores e formadores, sendo o formador falante de português como primeira língua e os professores falantes de português como segunda língua. Outro aspecto muito importante é o fato de que o português é utilizado para transmitir e construir conhecimentos durante os cursos de formação.

Desse modo, o uso do português tanto entre professores indígenas quanto pelos formadores na transmissão de conhecimentos e conteúdo dos currículos dos cursos de formação reforça a tendência de enfraquecimento das línguas indígenas e de fortalecimento da língua portuguesa. Ora, tal fato é o oposto do que se espera com a tão almejada educação escolar indígena bilíngue e multilíngue. Em suma, a formação de professores que não privilegia o uso das línguas indígenas enfrenta o seguinte problema:

“

“Ao longo do desenvolvimento dos cursos e no cotidiano das relações sociais e comunicativas interétnicas, pode-se reforçar a tendência já conhecida de enfraquecimento das línguas indígenas e de concomitante fortalecimento da língua portuguesa, tendo como palco os processos escolares de formação. Ou seja, conceitualiza-se e objetiva-se a educação bilíngue ou multilíngue, mas no desenho curricular e na sua prática se obedece a uma proposta em que a língua indígena está restrita a estudos esporádicos em períodos condensados numa só disciplina, ocupando uma fração insuficiente da carga horária total, com pouca produção de conhecimentos nas demais áreas de estudo para suprir as necessidades da formação do professor e da escola. Para enfrentar essa tendência, é necessário e imprescindível dar-se atenção especial às línguas indígenas.” (p. 49)

”

Desse modo, o professor indígena precisa receber formação adequada para trabalhar os conteúdos previstos nas propostas curriculares em língua indígena. Nesse contexto, a produção de materiais didáticos para o ensino em língua indígena sobre os mais diversos conteúdos escolares é essencial para que esse trabalho seja realizado com sucesso.

O material “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”, que é parte dos Cadernos Secad, também aponta **a formação de professores e a produção e publicação de materiais didáticos bilíngues e multilíngues** como eixos de sustentação das políticas de educação escolar indígena. Destaca a autoria de professores indígenas e participação das comunidades na produção desses materiais como fundamentais:

“

“A riqueza do patrimônio cultural e lingüístico dos povos indígenas e sua apropriação dos conhecimentos relevantes para a interação cidadã com a sociedade nacional devem ser expressas em formulações que reflitam os projetos societários e identitários de cada comunidade. Marca diferencial dessa política é a autoria de professores indígenas e a participação de suas comunidades em atividades de pesquisa e elaboração desses materiais que, em sua grande maioria, ocorrem nos contextos dos cursos de formação docente inicial e continuada, com assessoria antropológica, lingüística e de especialistas nas demais áreas de conhecimento. Além de recurso didático, muitas obras têm usos diversificados, servindo também como literatura de registro e fruição de expressões culturais.

”

No ano de 2005, por meio da portaria MEC/Secad n. 13, de 21 de julho, foi criada a Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena - CAPEMA, cujas tarefas são:

“

promover o diálogo com outros órgãos governamentais e não-governamentais e movimentos sociais para as ações de apoio à produção de materiais didáticos indígenas, valorizar, ampliar e/ou revitalizar o uso das línguas indígenas e da variedade do português falado nas comunidades, criar mecanismos para orientação metodológica para a produção de material didático indígena, propiciar meios para que as comunidades indígenas produzam seus materiais didáticos, selecionar os projetos encaminhados, entre outras.

”

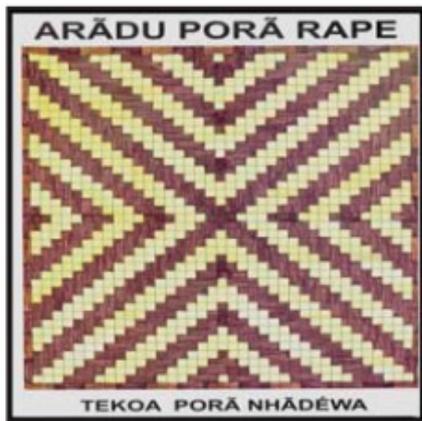
No que se refere às línguas, a produção desses materiais são modos de revitalizar, incentivar e dinamizar o uso das línguas indígenas pelos mais jovens, minimizando, assim, o risco de extinção para diversas delas. Esse mesmo relatório aponta que foram produzidos 51 títulos que beneficiaram 83 povos e suas escolas, entre os anos de 1995 e 2002. E, posteriormente, no período entre 2004 e novembro de 2006, a Secad publicou e distribuiu 50 títulos.

A seguir apresentamos alguns deles separados por objetivo da publicação, mas você pode encontrar a totalidade dos materiais produzidos neste período acessando o caderno temático do Secad n. 3 - *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola* (2007) – no seguinte link:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13605&Itemid=913

Publicações que revitalizam o uso da língua indígena

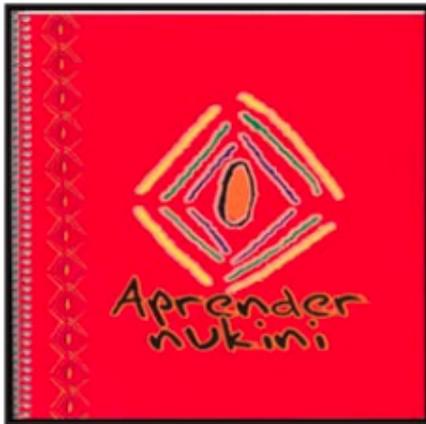
- Espírito Santo (Secretaria de Estado da Educação)



Arãdu Porã Rape – Tekoa Porã Nhãdéwa

Livro produzido pelos professores Guarani da aldeia Tekoa Porã, em Aracruz, estado do Espírito Santo. O material revitaliza o uso da língua materna, reconhecendo a autoria coletiva, os saberes e as formas de transmissão de conhecimento, considerando esses saberes como ciência.

- Acre (Secretaria de Estado da Educação)

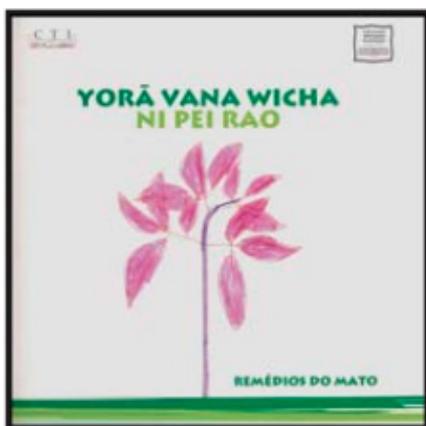


Aprender Nukini

O livro tem como propósito auxiliar os Nukini na revitalização de sua língua, falada por apenas seis pessoas, de uma população estimada em 425 pessoas. Por meio de metodologia de estudo de segunda língua, os Nukini estão se apropriando da escrita como instrumento de valorização e ampliação dos usos sociais da língua materna. Este povo habita a região do Vale do Juruá, município de Mâncio Lima, na margem esquerda do rio Moa, no estado do Acre.

Publicações sobre conhecimentos específicos

- Amazonas (Centro de Trabalho Indigenista)



Yorã Vana Wicha – Ni Pei Rao – Remédios do Mato

Material produzido pelos Marubo, que vivem no médio e alto curso dos rios Curuçá e Ituí, dentro dos limites da Terra Indígena Vale do Javari, no sudeste do estado do Amazonas. Somam cerca de 1.200 pessoas e a língua falada pertence à família Pano. No começo de 2003, com incentivo do professor Võpa, foi organizado um pequeno livro sobre os remédios tradicionais do povo Marubo. O objetivo era não só desenvolver atividades de pesquisa dos professores da aldeia, mas também elaborar materiais didáticos.

- Acre (Secretaria de Estado da Educação)

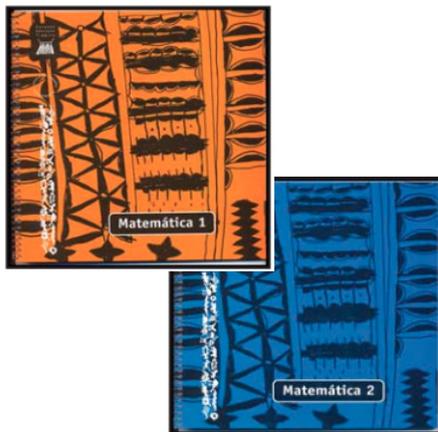


Nixi Pae – o espírito da floresta

Livro produzido pelo professor Isaias Sales Ibã, trata das cantigas relacionadas à bebida do cipó, a mais conhecida e usada pelo povo Huni Kui na festa do pajé ou em trabalhos de cura. Neste trabalho o professor indígena apresenta sua pesquisa sobre o encanto do cipó, com três anciões Kaxinawá. A pesquisa foi aprovada pela comunidade, pois perceberam que esse trabalho seria um importante estudo e aprendizado relacionados às suas crenças e tradições.

Publicações sobre conteúdos escolares

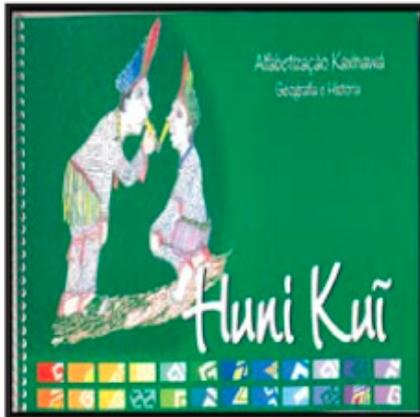
- Maranhão e Tocantins (Centro de Trabalho Indigenista – CTI)



Matemática 1. Este livro compõe uma coleção de materiais produzidos para uso dos estudantes Timbira, que têm seu território tradicional na região entre o sul do Maranhão e norte do Tocantins. Trata-se de um livro para alfabetização em matemática, organizado em dois capítulos, *Fazendo Relações e Números e Algarismos*.

Matemática 2. Este volume contém atividades para a aprendizagem de adição, subtração, multiplicação e divisão.

- Acre (secretaria do Estado da educação)

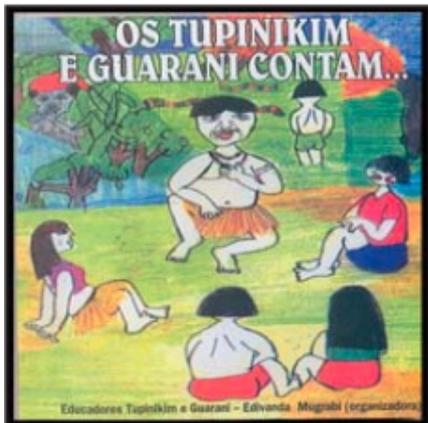


Alfabetização Kaxinawá – Geografia e História.

Este livro foi elaborado por professores indígenas do povo Huni Kui, durante o XXIV Curso de Formação Inicial para Professores Indígenas do Acre e Sul do Amazonas, promovido pela Comissão Pró-Índio do Acre CPI/AC. O trabalho servirá como mais um instrumento de transmissão de conhecimentos tradicionais reelaborados nas escolas indígenas. O livro foi produzido a partir do cotidiano das aldeias, suas vidas, sua história e os caminhos de sua floresta. Huni Kui é o povo indígena mais populoso do Acre, habitam 12 terras indígenas, somando mais de 4.000 pessoas.

Publicações para revitalização e transmissão de cultura dos povos

- Espírito Santo (Secretaria do estado da educação)



Os Tupinikim e Guarani contam (reedição)

Essa coletânea reúne um conjunto de textos reveladores do cotidiano das aldeias dos povos Tupiniquim e Guarani. Foram escritos pelos educadores Tupiniquim e Guarani e registram aspectos de suas culturas que foram confrontadas com a cultura, dita, ocidental. Por isso tem o objetivo de contribuir para o processo de revitalização cultural.

- Minas Gerais (Faculdade de letras/ Universidade federal de minas gerais)



Penãhã – Pradinho e Água Boa

Este livro traz histórias contadas e recontadas, e assim preservadas, tradicionalmente na oralidade, de geração a geração. As narrativas são expressão literária de uma cultura milenar do povo Maxacali, que habita o vale do Mucuri atualmente, em Minas Gerais. Foi produzido pelos professores Maxacali na sua língua materna.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental.** Coordenação-geral de apoio às Escolas Indígenas. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília, DF, 2002. 84 p.