

POLÍTICA LINGUÍSTICA NACIONAL NA ESCOLA DOS KOHOROXITARI

LINGUISTIC POLICY IN THE KOHOROXITARI SCHOOL INDIGENOUS

Hellen Cristina Picanço Simas
Universidade Federal do Amazônia

Regina Celi Mendes Pereira
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Neste artigo discutimos sobre os principais fatores que caracterizam a implementação da Política Linguística Nacional relacionada ao desenvolvimento do ensino de línguas nas escolas indígenas. Para tanto, utilizamos dados advindos de observações realizadas na Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, localizada na comunidade Yanomami da região de Maturacá, no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas. O marco teórico que guiou a investigação e análise dos dados pautou-se em discussões sobre as políticas linguísticas nacionais para o ensino de línguas indígenas e as reflexões que as problematizam e analisam, evidenciadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e nos trabalhos de Cavalcante & Maher (2007); D'Angelis (2005), Monte (1994) e também nas contribuições sobre Política linguística de Calvet (2007), Haugen (1966) e Heinz Kloss (1967). Os resultados apontam que são cinco os fatores que dificultam a implantação da Política Linguística Nacional: desconhecimento da realidade sociolinguística da comunidade ou não levá-la em consideração durante a elaboração de projetos voltados para o ensino de línguas; letramento em comunidade ágrafa; supervalorização do ensino-aprendizagem da escrita em língua portuguesa e em língua yanomami; alfabetização sendo feita primeiramente em língua portuguesa e falta de material escrito em Língua Yanomami.

PALAVRAS-CHAVE: Política Linguística, língua yanomami, Maturacá-AM

ABSTRACT

The study discussed the main factors that characterize the implementation of the National Linguistic Policy, related to the development of language teaching in indigenous schools. Therefore, we use datas from observations in the Indigenous State School Immaculate Conception, located in the Yanomami community Maturacá region, in the municipality of São Gabriel da Cachoeira, Amazonas state. The theoretical bases analysis of the discussions to-guided data on national linguistic policies for the teaching of indigenous languages and the reflections that problematize and analyze, evidenced in the National Curriculum Reference for Indigenous Schools (1998) and on the studies of Cavalcante & Maher (2007); D'Angelis (2005), Monte (1994), Calvet (2007), Haugen (1966) and Heinz Kloss (1967). The results show that there are five factors that hinder the implementation of the National Language Policy: ignorance of the sociolinguistic reality of the community and not take it into account during the preparation of projects for language teaching; literacy in unwritten community; overvaluation of writing the teaching-learning in Portuguese and in Yanomami language; literacy being made primarily in Portuguese language and lack of written material in Yanomami language.

KEYWORD: National Linguistic Policy; Yanomami Language, Maturacá/AM

INTRODUÇÃO

Entendemos Política Linguística como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre línguas e a sociedade e Planejamento Linguístico, a implementação da política linguística”(CALVET, 2007, p. 11), isto é, a tentativa de intervir na língua, na sua forma, bem como ditar o seu uso padrão, escolhendo-se e impondo-se uma forma de uso, muitas vezes, da minoria à maioria dos membros de uma comunidade linguística.

Neste trabalho, por considerarmos complexo o planejamento de qualquer Política Linguística para as línguas indígenas do Brasil, discutimos os principais fatores que caracterizam a implementação da Política Linguística Nacional, com relação ao desenvolvimento do ensino de línguas nas escolas indígenas. Os dados aqui problematizados compõem

parte dos resultados de nossa pesquisa de doutoramento, realizada entre os anos de 2009 a 2013, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Na oportunidade, analisamos o modelo de educação escolar e os principais fatores que dificultam a implementação da política linguística nacional na Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição (EEIIC), localizada na comunidade Yanomami da região de Maturacá, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira (AM).

Especificamente, o grupo Yanomami pesquisado é o dos Kohoroxitari, com 1.250 membros (MENEZES, 2010, p. 23), localizado no Parque Nacional do Pico da Neblina, às margens do rio Maturacá, onde há quatro comunidades assim denominadas: Ariabu (a mais antiga e maior), Maturacá, União e Auxiliadora (as duas últimas são as mais novas e menores aldeias).

Nas seções seguintes, refletiremos sobre Política Linguística e sobre os fatores que dificultam a implantação da Política Linguística Nacional na escola dos Kohoroxitari.

1 O que é política linguística?

A palavra política tem origem grega: *politika*, vinda de *polis* (cidade), entendida, entre outros conceitos, como “as propostas ou planos gerais para uma sociedade ou um setor dela” (D’ANGELIS, 2000, p. 1). Linguística, por sua vez, designa a ciência que estuda os fenômenos da língua/ linguagem, logo, entendemos que Políticas Linguísticas são as propostas ou planos gerais voltados para a situação linguística de uma comunidade, ou seja, são as escolhas feitas preferencialmente por um grupo que detém poder, na sociedade, relativo às línguas nela faladas. Assim, quando um grupo indígena bilíngue em língua portuguesa e em língua indígena decide só repassar às suas crianças a língua portuguesa, está fazendo uma escolha e adotando um tipo de Política Linguística para a sua comunidade. O mesmo ocorre quando se escolhe alfabetizar somente em língua portuguesa no Brasil, tem-se também uma tomada de posição política. Esta área de estudo denominada Política Linguística emergiu no cenário acadêmico na década de 60 e preocupa-se com a relação entre língua e poder, isto é, estuda as decisões tomadas por grupo que detém poder na sociedade e que afetam as línguas.

Calvet (2007) entende que qualquer grupo pode pensar e elaborar uma Política Linguística, porém somente o Estado tem poder de implementar a decisão do grupo, ou seja, de executar o Planejamento Linguístico, pois é ele que dispõe dos meios para divulgar e fazê-la praticável.

A relação entre língua e sociedade não é estável e tranquila, seja porque sempre há mudanças devido à diversidade dos subgrupos sociais, seja também porque a língua não é um conjunto de formas fixas e estáveis, mas uma estrutura maleável que muda com o decorrer do tempo, influenciada pelas mudanças sociais. Haugen (1966 apud CALVET, 2007, p. 23) entende que a língua possui duas funções: comunicar e expressar, sendo que a função expressiva leva à diversidade linguística, enquanto a comunicativa leva à uniformização. O campo da expressão pressupõe sempre variação, ou seja, subgrupos dentro de uma sociedade organizam naturalmente sua forma de se expressar. Elegem uma forma da língua pela qual entram em comunicação com os demais, fazendo com que ela seja representativa de sua identidade e cultura. Diante disso, um planejamento linguístico que considere essas funções da língua pode direcionar-se para a uniformização e estabilização da forma tão somente ou pode também dar conta de mudanças. Portanto, “as relações entre língua (s) e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa” (CALVET, 2007, p. 19). Ainda assim, no início dos estudos sobre Política Linguística, os estudiosos propuseram soluções para a padronização da forma das línguas, sem refletir sobre as relações entre língua e sociedade.

Em 1967, Heinz Kloss traz contribuições significativas para o planejamento linguístico, o autor fez a distinção entre Línguas Isoladas - “Línguas Abstand” e Línguas Próximas - “Línguas Ausbau” e “Planejamento de *Corpus*” e “Planejamento do Status”¹. Quando se objetiva preparar uma ortografia, gramáticas e dicionário de línguas, está se executando um planejamento de *corpus*, por outro lado, executa-se um planejamento de *status*, segundo Cunha (2008, p. 3), quando as ações estão voltadas para

1 Relacionado às intervenções nas funções da língua, ligadas ao seu *status* social e às interações com outras línguas.

o reconhecimento, por um governo nacional, da importância ou posição de uma língua em relação a outras, o que envolve a designação das línguas para determinadas funções, como meio de instrução, língua oficial ou veículo de comunicação de massa

A relação entre língua, sociedade e variedade linguística é conflituosa. Torna-se necessário para qualquer Política Linguística considerar o *status* da língua, contemplando os seus papéis sociais dentro da comunidade linguística para não adotar medidas que levem ao desaparecimento de uma língua ou de uma variedade dela. Franceschini (2011, p. 41), observa que nas áreas indígenas há

“guerra de línguas” em que as línguas em questão não lutam em pé de igualdade, uma vez que a língua indígena sempre está em uma situação desvantajosa; essa “guerra de línguas” reflete um conflito mais profundo que é o de culturas distintas e de suas ideologias (modo de ser e pensar), a do mundo indígena, de um lado, e a do mundo não-indígena, de outro.

Outro autor que discute o tema abordado é D’Angelis (2000), ele faz a distinção de dois tipos de Política Linguística: a primeira é a Política de transição ou substituição, chamada pelo autor *Programa Bilíngue de Transição* ou *Substituição* em que a L1 da comunidade indígena é usada na escola, mas porque a criança chega monolíngue nesta, depois, no decorrer de 3 a 4 anos, a Língua Portuguesa vai sendo ensinada e substituindo a língua indígena das crianças. A segunda é a Política de manutenção ou vitalização linguística, nomeada pelo autor *Programa Bilíngue de Manutenção* ou *Vitalização Linguística*, a qual permite a presença da língua indígena da criança como língua de instrução em todos os níveis de ensino e em todas as atividades, como forma de defesa e fortalecimento da língua indígena e, ao mesmo tempo, se abre para o ensino da Língua Portuguesa. Assim, o compromisso desta política é tornar o aluno proficiente na escrita, leitura e compreensão de ambas as línguas ensinadas na escola. A partir deste olhar, analisaremos, a seguir, a Política Linguística atual adotada pelo Estado brasileiro e a repercussão dela e suas implicações nas salas de aula do povo yanomami de Maturacá - AM.

2 Política linguística na escola dos kohoroxitari

Haugen (1966 apud CALVET, 2007, p. 22) trouxe para o cenário de estudo da Política Linguística conceitos oriundos da administração e da economia, objetivando entender a intervenção do Estado sobre as línguas. Por isso, fez uso da *teoria da decisão*, de Herbert Simon para analisar as Políticas Linguísticas, apontando as quatro fases desta, a saber: 1 – diagnóstico de um problema; 2 - concepção das soluções possíveis; 3 - escolha de uma decisão e 4 - avaliação da solução tomada. A partir de observações e entrevistas com professores yanomami, realizamos a avaliação das decisões tomadas pelos Yanomami de Maturacá, pois Haugen(1966) aponta que o Planejamento Linguístico passa por procedimentos de decisões que envolvem os decisores (os falantes), ou seja, aqueles que possuem poderes suficientes para orientar e controlar a mudança linguística, o uso diversificado da língua.

Constatamos que a Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição (EEIIC) adota a Política Linguística Nacional, porém essa proposta ainda não fora profundamente discutida pelos membros da comunidade em estudo, aceitando-se a política que vem de fora para dentro da comunidade. A Política Linguística do Governo, no entanto, no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, como forma de fortalecer e/ou revitalizar línguas indígenas, é generalizante, possivelmente, por não ter base num diagnóstico sobre a realidade sociolinguística das línguas indígenas do Brasil.

Especificamente as línguas nativas da região norte possuem realidades linguísticas distintas, ou seja, há comunidades bilíngues (português (L1) e língua indígena (L2) ou língua indígena (L1) e língua portuguesa (L2); comunidades monolíngues (em língua indígena ou em língua portuguesa) e comunidades multilíngues (L1 são duas línguas indígenas e L2 português e espanhol, por exemplo). O nível de proficiências de fala, leitura, escrita e compreensão dos membros dessas comunidades monolíngues, bilíngues e multilíngues também é variado. Diante disso, surge o primeiro fator que dificulta a implantação e planejamento de qualquer Política Linguística:

- 1. Desconhecimento da realidade sociolinguística da comunidade ou não levá-la em consideração durante a elaboração de projetos voltados para o ensino de línguas.**

Estudar as línguas considerando a situação sociolinguística dos povos, e de forma coletiva, envolvendo professores e alunos, cada um desenvolvendo seu projeto de pesquisa, mas ligado ao mesmo tema contextual, como foi o caso deste estudo, facilita o diálogo teórico e prático entre docentes e discentes. Esse tipo de trabalho contribui para repensar o papel das línguas na escola como fonte de afirmação de identidade e de visão de mundo. Ajuda também na construção de metodologias de ensino de línguas e de pensar o papel das línguas na educação bilíngue (SILVA, 2010, p. 85 in ROCHA et all, 2010).

A relevante orientação de Silva não é seguida pelo Governo do Estado do Amazonas, pois, em 2010, implantou o ensino médio semipresencial² na escola yanomami em estudo. Curso ministrado aos alunos yanomami por meio de aulas na modalidade a distância, pela TV, somente em língua portuguesa. Os alunos realizam atividades sob a orientação do tutor presencial (um professor indígena da comunidade) e podem enviar perguntas pela internet que são respondidas ao vivo pelo professor ministrante do curso.

O projeto parece ter sido implantado em Maturacá, sem uma avaliação sociolinguística prévia ou mesmo sem um estudo sobre o nível de proficiência em língua portuguesa do público yanomami a ser atendido pelo curso. O grupo de alunos do ensino médio possui grau variado e baixo de proficiência em língua portuguesa nos domínios da fala, escrita, leitura e compressão³, apesar de eles comporem a faixa etária considerada bilíngue (L1 – Língua Yanomami; L2 – Língua Portuguesa). Diante desses dados, entende-se que implantar curso de ensino médio somente em língua portuguesa e semipresencial é desconhecer as dificuldades que o pouco domínio do português impõe aos Yanomami. Logo, é difícil pensar em sucesso no ensino se a língua portuguesa ainda se configura em barreira à aquisição de conhecimento. Os elaboradores do projeto, ao construí-lo dessa forma, contrariam, no mínimo, as orientações do RCNEI (1998) de que nas comunidades indígenas nas quais a primeira língua (L1) é a indígena, ela seja a língua de instrução.

2 Atende 22 jovens e a/ou adultos (Dado informado pelo gestor da escola estadual indígena Imaculada Conceição).

3 Consultar tese de doutorado Educação Escolar Yanomami e Potiguará, 2013.

Primeiramente, a língua indígena deverá ser a **língua de instrução oral** do currículo. [...] Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente (RCNEI, 1998, p. 119).

O repertório linguístico em língua portuguesa dos Yanomami ainda é limitado, desconhecem o significado de muitas palavras, principalmente técnicas, além de não possuírem ampla visão sobre a realidade não-yanomami. O segundo fator que dificulta a implantação e planejamento de qualquer Política Linguística está relacionado à especificidade de letramento em comunidade ágrafa:

3 Letramento em comunidade ágrafa.

Apesar da valorização da escrita da língua portuguesa na escola yanomami, a comunidade ainda faz pouco uso dela, praticamente inexistem atividades que exijam a escrita, ela se faz presente nas interações principalmente com não-índios, demanda proveniente de instituições tais como Fundação Nacional de Assistência ao Índio (FUNAI), Fundação Nacional de Saúde FUNASA, universidades, escola, igreja, conforme demonstram as respostas dos professores yanomami⁴ às questões sobre o uso da escrita nas aldeias de Maturacá.

Tabela 1: leitura e escrita na comunidade yanomami de Maturacá

Legenda: N – nunca; R – raramente; AV – às vezes; CF – com frequência; NR – não respondeu						
PERGUNTAS	N	R	AV	CF	N.R	Total
Há situações de uso de leitura e/ou escrita na relação com a FUNAI e seus funcionários?	22,22%	5,55%	72,22%	0%	0%	100%

4 18 professores responderam a esta questão e a tabela completa com as perguntas e respostas encontra-se anexa ao artigo.

Há situações de uso de leitura e/ou escrita nas relações com os poderes públicos locais e regionais (prefeitura, secretarias estaduais)?	16,66%	0%	22,22%	27,77%	33,33%	100%
Há situações de uso de leitura e/ou escrita nas relações com empresários e empregadores (contrato, carteira de trabalho etc.)?	22,22%	11,11%	11,11%	27,77%	27,77%	100%
Há situações de uso de leitura e/ou escrita na relação com órgãos de comunicação social (rádios, jornais locais, televisões etc.)?	38,88%	5,55%	38,88%	5,55%	11,11%	100%
Há situações de uso de leitura e/ou escrita nas relações com os pesquisadores e universidades?	27,77%	22,22%	33,33%	0%	16,66%	100%
Há situações de uso de leitura e/ou escrita na participação política? (eleições, candidaturas, partidos).	11,11%	22,22%	27,77%	16,66%	22,22%	100%
Há situações de uso de leitura e/ou escrita no envolvimento com religião dos não-índios? (hinário, textos bíblicos, folhetos litúrgicos etc.).	22,22%	22,22%	11,11%	38,88%	5,55%	100%
Há situações de uso de leitura e/ou escrita nas relações comerciais com as vilas e cidades mais próximas?	22,22%	38,88%	22,22%	16,66%	0%	100%

Fonte: SIMAS, 2013.

Quando questionados se há situações de uso de leitura e de escrita com a FUNAI, obtivemos um índice bem alto de afirmativas de que usam às vezes. Como este órgão atuou muitos anos, em uma sede dentro da comunidade, mediando o diálogo com o Governo, os usos da leitura e da escrita tornaram-se mais usuais nesse contexto, uma vez que as ações de linguagem fortemente marcadas por ações institucionais são, essencialmente, grafocêntricas.

Nas relações com órgãos públicos e empresários locais, o uso da leitura e/ou escrita é frequente, bem como é frequente nas relações com as instituições religiosas, mostrando que essas atividades estão diretamente ligadas às exigências de diálogo com o não-índio. Quanto maior a necessidade de contato com essas instituições, maior a demanda de leitura e de escrita, tanto é que, quando questionados sobre o uso de leitura e de escrita com órgãos de comunicação social, universidade e nas eleições, a demanda diminuiu, só às vezes são solicitados a escrever, porque a presenças de pesquisadores e professores, por exemplo, ocorre de tempos em tempos na comunidade.

Observamos, portanto, um uso especificamente formal, ou seja, escreve-se porque são solicitados, pois se pudessem resolver as questões oralmente, não se dedicariam a escrever. Ladeira (2005, p. 10) destaca que os Timbira, ao utilizarem a escrita na relação com não-índios, dão novos significados a ela, isto é, “a palavra escrita é utilizada no lugar da fala, quando a comunicação se dá entre os interlocutores próximos, mas onde a distância social deve ser garantida pela distância espacial introduzida pela escrita (bilhete e cartas)”. Então, a escrita ganha um novo uso: distanciar interlocutores próximos, diferente do esperando: aproximar interlocutores distantes. Entre os Yanomami, não observamos essa forma de proceder, possivelmente porque cada povo tem sua forma de se relacionar com a escrita e lhe dar novos significados e usos. O papel da escrita, portanto, para os Yanomami é restrito ao uso formal, não a encaram como forma de lazer ou arte. Até chegam a considerar o seu domínio perda da identidade indígena, pois para eles a oralidade é marca da cultura indígena e a escrita da cultura não-índia.

Por sua vez, o uso da leitura e da escrita nas relações com os próprios yanomami é bem menor, quase inexistente, pois podem ser considerados

uma sociedade ágrafa, uma vez que não criam atividades que deem origem ao uso dessas práticas. Segundo Ladeira (2005, p. 9), isso ocorre porque “em sociedades onde as artes das tradições orais são vivas, as artes da escrita não encontram ambiente para se constituírem”.

O uso da escrita entre os indígenas entrevistados obteve índices de uso menor:

Tabela 2: Uso da escrita entre Yanomami

Legenda: N – nunca; R – raramente; AV – às vezes; CF – com frequência; NR – não respondeu.						
PERGUNTAS	N	R	AV	CF	NR	Total
Há situações de uso de leitura e/ou escrita na relação entre autoridades indígenas, ou dessas com outros membros da comunidade? (bilhete, avisos, cartas).	38,88%	27,77%	22,22%	5,55%	5,55%	100%
Há situações de uso de leitura e/ou escrita com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (bilhete, cartas).	33,33%	16,66%	38,88%	11,11%	0%	100%
Há situações de uso de leitura e/ou escrita em situações cotidianas dentro da aldeia ou entre aldeias?	33,33%	22,22%	33,33%	11,11%	0%	100%
Há costume das pessoas escreverem nas paredes (da casa, da escola)?	27,77%	16,66%	33,33%	5,55%	16,66%	100%
Há pessoas que fazem anotações pessoais em cadernos ou diários?	5,55%	16,66%	50%	27,77%	0%	100%
Há pessoas que leem jornais, boletins ou revistas que chegam à comunidade?	27,77%	33,33%	33,33%	5,55%	0%	100%

Fonte: SIMAS, 2013.

A maior indicação de uso da escrita e da leitura ocorreu nas anotações em diários ou cadernos. Acreditamos que os professores entenderam que seria o diário de aula, o qual, como sabemos, tem que ser, a cada aula, preenchido. Anotações no caderno possivelmente ocorrem para registrar

o planejamento das aulas, ou seja, o uso da escrita e da leitura direciona-se para gêneros escolares ligado às atividades de linguagem originariamente não-indígenas.

Um contexto em que a escrita e a leitura aparecem bem utilizadas é o da comunicação com parentes de fora ou da própria aldeia. Apesar dessa prática, o uso de escrita e da leitura nas relações entre os indígenas é menor do que no espaço originariamente não-indígena. A leitura espontânea de jornais, boletins e revistas é pequena, ela aumenta quando há uma obrigatoriedade, ou seja, quando é para comunicação com autoridades de outras comunidades.

Em se tratando do uso da escrita e leitura da língua yanomami, a situação é bem mais complicada. Inicialmente porque “não está claro para boa parte das comunidades indígenas, no entanto, como e o quê, efetivamente, sua língua ancestral ganha ou pode ganhar com uma escrita própria” (D’ANGELIS, 2007, p. 17); em segundo lugar porque os indígenas entendem que a língua indígena é para ser falada e não escrita, o português é para ser escrito. Portanto, inexistem atividades e situações, exteriores à escola, que solicitem o uso da escrita em yanomami, fazendo com que sejam restritos os gêneros textuais em língua yanomami mais ligados à escrita. Considerando que os gêneros textuais moldaram e sustentaram as interações sociais, sendo uma ferramenta da linguagem, se o contexto não os exige, logo não circulam.

Os gêneros emanam das práticas sociais, fazem parte da natureza da linguagem, são instrumentos semióticos e, por isso, as orientações atuais sobre ensino de língua propõem que eles sejam instrumentos no ensino-aprendizagem, sendo o ponto de partida e de chegada do ensino de L1 ou L2. Assim, o aluno não ficará somente na memorização de regras gramáticas e sintáticas, mas aprenderá a usar gêneros que ainda não fazem parte do seu repertório linguístico ou se conscientizará mais dos usos e composição dos gêneros do seu dia a dia, tornando-se tanto um produtor como um receptor de texto mais ativo. A questão é como fazer isso, se, na comunidade yanomami, o uso da escrita não é frequente em língua portuguesa (requerimento, ofício, parecer, carta, bilhete, cartaz, planos de aulas, solicitações, regulamento exercício, aulas escritas no quadro, aviso, relatórios, diário de classe) e muito raro em língua yanomami (aula,

solicitação, ofício, pedido, cartaz, aviso).

Os resultados evidenciaram que praticamente inexistem gêneros escritos em língua yanomami circulando na comunidade da região de Maturacá. Por outro lado, os gêneros escritos que circulam na comunidade estão ligados diretamente ao trabalho na escola indígena, com os órgãos que atuam na localidade ou com os quais os indígenas precisam interagir. Isso acontece porque os gêneros emolduram nossas ações sociais, logo, seu surgimento é motivado e constituído por objetivos comunicacionais, determinados pela situação e pelo tipo de relações interpessoais entre os enunciadorees, motivo pelo qual cada esfera da atividade social elabora seu repertório de gêneros textuais. Cada contexto social pede e cria sua forma de falar e/ou escrever, instituindo seu modo de comunicação, o qual pode ser mais ou menos formal, mais sujeito à interferência do estilo do enunciador ou menos apto a aceitar as modificações e marcas do estilo de quem utiliza o gênero.

A pouca circulação de gêneros escritos em yanomami mostra que a cultura ainda é de base oral, tanto que alguns gêneros que nas culturas grafocêntricas costumam ser escritos, em yanomami são orais, a exemplo de: receita, mensagem e recado. Essa situação cria um contexto específico e distinto para se pensar o letramento desta comunidade nativa, uma vez que trabalhar o desenvolvimento da escrita da Língua Yanomami em um contexto que ainda não se faz necessária é completamente diferente e gera desafios distintos dos que surgem em sociedades que usam e valorizam muito a escrita.

Alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham a escrita, além de necessária, uma forma de expressão individual de arte, de pensamento (CAGLIARI, 2009, p. 87).

É possível afirmar que a comunidade yanomami em estudo ainda considera a escrita como técnica do não-índio, aprendida para lhes garantir sobrevivência nos contextos sociais da sociedade envolvente, ou seja, escrevem para garantir um diálogo com o outro e conseguir usufruir dos seus direitos de cidadão brasileiro. Leem para não serem enganados nas

transações comerciais, jurídicas etc. Assim, na escola yanomami “antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente” (CAGLIARI, 2009, p. 87).

O fato de os indígenas associarem o domínio da escrita à perda da identidade gera divergências com o objetivo de dominarem a Língua Portuguesa em sua plenitude (compreensão, falar, escrita, leitura), pois ao se submeterem ao aprendizado da escrita da Língua Portuguesa, então abandonando parte de sua identidade.

O rompimento da tradição oral reflete duas coisas: (i) o abandono, pela comunidade, das crenças tradicionais ou das formas tradicionais de interpretar o mundo; (ii) o desinteresse da comunidade por formas tradicionais de literatura, entretenimento e reflexão filosófica, substituídos por práticas ocidentais (incluindo as pregações em cultos evangélicos, quase diários em muitas comunidades, ou a televisão) (D'ANGELO, 2007, p. 26).

Logo, há um conflito de interesses, difícil de resolver, pois o aprendizado da escrita da Língua Portuguesa não pode ser negado, mesmo que seja ressignificado, ganhando a escrita funções outras de acordo com o interesse e costume do grupo indígena. Por exemplo, entre os Timbira, relata Ladeira (2005), a escrita pode ser prelúdio da interação oral, assim, bilhetes levados pela figura do “portador” podem ser apenas introdução ao assunto que se deseja tratar. Caso o destinatário reaja favoravelmente ao assunto, o portador encontra a oportunidade para aprofundar o assunto que o bilhete introduziu.

A resolução desse conflito pode estar na possibilidade de mudar o modelo escolar que supervaloriza a escrita, especialmente da língua portuguesa. A escola precisa ser pensada a partir dos interesses linguísticos da comunidade, para deixar de ser um espaço do não-índio. E deve-se questionar até que ponto os yanomami precisam ser letrados em sua L1, pois o discurso de preservação da língua yanomami não é suficiente para motivar o aprendizado da escrita e tampouco criar demandas de uso da língua.

Para introduzir a escrita nessa sociedade ágrafa, os responsáveis por

tal projeto devem organizar ações que criem atividades de linguagem em língua yanomami. Além disso, deve-se pensar e considerar a importância da memorização em sociedades ágrafas, forma de transmissão de conhecimento que é um tipo de patrimônio cultural de um povo. Segundo Ladeira (2005, p. 12), “há todo um conjunto de regras que governam a composição oral [...]. Estas regras são fundamentais porque ficam armazenadas na memória do narrador, do cantador, do chamador, dos mestres que dominam estas artes para entrarem em ação sempre que necessário”. Diante disso, faz-se necessário repensar a aprendizagem que não considera a recitação, a cópia, a observação e a imitação. Técnicas, segundo Ladeira (2003), fundamentais para a memorização, atividade importante e cultural dos povos nativos. Caso não seja lançado um olhar sobre essa prática e trazida para sala de aula, o ensino continuará preso aos padrões da forma de aprender e ensinar do não-índio.

Vale ressaltar que as consequências da introdução da escrita em sociedade ágrafa, quando não pensada criticamente, pode contribuir para o enfraquecimento da cultura nativa, conforme aponta D`Angelis (2007, p. 26):

com o mito no papel, qualquer um, a qualquer momento, pode consultá-lo ou rememorá-lo, sem necessidade de aguardar os momentos adequados em que um narrador se disponha a atualizar a narrativa para sua plateia. Além de transferir poder dos narradores idosos para a escola para o professor (que é quem introduz os tópicos das aulas).

Portanto, o letramento de sociedades ágrafas não deve se restringir à escola e se resumir a lhes ensinar uma técnica, a “deitar no papel” os gêneros orais, mas implica mudança na forma de se relacionar com oralidade e de valorizá-la. Assim,

novas necessidades e contextos levaram uma sociedade de tradição oral, por suas gerações mais jovens, a projetar um futuro diferente ou inovador, no qual os eventos de letramento têm ou terão um lugar importante, quando não - na visão dos inovadores - “revolucionários” e decisivos para a sobrevivência daquela sociedade (D`ANGELIS, 2007, p. 26).

O terceiro fator que dificulta a implantação e planejamento da Política Linguística nacional na escola em estudo está relacionado ao desenvolvimento da habilidade da escrita.

4 Supervalorização do ensino-aprendizagem da escrita;

O pensamento grafocêntrico, predominante na sociedade não-indígena como um todo e bastante atual nas aulas de língua portuguesa nas escolas nacionais, também se faz presente nas aulas de língua yanomami e portuguesa da escola em estudo. O apego à escrita não é típico das culturas indígenas, mas é facilmente encontrado nas práticas de ensino dos professores indígenas, possivelmente porque não conseguiram ainda se desprender das propostas de ensino repassadas e cultivadas por não-índios; não conseguiram ainda ressignificar o ensino das línguas, até porque a educação escolar não fazia e ainda não faz parte da cultura yanomami, eles estão começando a entender como funciona e, no máximo, reproduzem o que já aprenderam seja pela experiência enquanto estudantes, seja pelos cursos de formação de que participaram.

A supervalorização da escrita cria uma visão dicotômica e equivocada sobre as modalidades das línguas, ou seja, nessa perspectiva, a fala entendida como contextualizada, dependente, implícita, redundante e não-planejada enquanto escrita é entendida como descontextualizada, autônoma, explícita e condensada, visão já criticada por Marcuschi (2005), que as compreende como um *continuum*: “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundando no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2005, p. 34).

Por um lado, observou-se que o ensino da modalidade oral da língua yanomami somente é direcionado para o contexto cotidiano da aldeia e não para a produção de gêneros orais públicos como debates, discursos, entrevistas, depoimento jurídico etc. As crianças naturalmente adquirem os gêneros orais do cotidiano da aldeia, sem a necessidade de aprendizado em contexto escolar, fato que embasa o pensamento de que a fala da língua yanomami não precisa ser trabalhada em sala de aula. Por outro lado, não se pensa no uso da oralidade da língua portuguesa nas situações formais públicas exigidas nas relações interculturais como entrevista de emprego,

discurso, palestras etc. Por isso, em sala de aula yanomami, encontra-se uma alfabetização em ambas as línguas fora da perspectiva do letramento, formando alunos que apenas codificam e decodificam as línguas; não conseguem, na maioria das vezes, fazer uso social da fala em contextos formais, tão exigidos pela sociedade envolvente.

Monte (1994, p. 55) alerta-nos sobre o prejuízo que a visão dicotômica da linguagem traz para o ensino-aprendizagem de línguas:

A dicotomia entre o oral e escrita faz com que, por exemplo, situações escolares de aquisição e desenvolvimento da fala em 1^a ou/e 2^a língua tendam a ser menos enfatizadas do que aquelas ligadas à escrita. Assim é que a sala de aula das escolas nas aldeias vem sendo utilizada e representada como local para atos verbais escritos, estando as situações de fala e oralidade estreitamente situadas nos bastidores e nos camarins e não no centro do cenário que configura a cena escolar.

Outro fator que pode estar contribuindo para não se modificar a proposta de ensino de línguas é o fato de existir um movimento de preservação dos saberes tradicionais indígenas frente às práticas socioculturais dos não-indígenas presentes na escola. Mesmo que exista a necessidade de aprender a falar, compreender, ler e escrever em língua portuguesa, ao mesmo tempo, há resistência à assimilação do modelo de ensino-aprendizagem vindo de fora, até porque, por exemplo, os yanomami veem, no domínio da escrita, perda da identidade yanomami, isto é, quanto mais se domina a escrita, mais não-índio a pessoa se torna, pois escrita, na visão deles, é aspecto que marca a identidade não-indígena. Logo, a escola, nesse contexto, torna-se palco de conflito e contradições, pois há a necessidade de aprender a língua portuguesa e fortalecer a identidade indígena frente ao contato intercultural. O valor atribuído pelos yanomami à escrita e à fala é, portanto, o ponto norteador para planejar e implantar uma Política Linguística que, de fato, venha fortalecer a língua indígena e desenvolver as habilidades de leitura, fala, escrita e compreensão em língua portuguesa.

O quarto fator que dificulta a implantação e planejamento da Política Linguística nacional na escola em estudo está relacionado à escolha da língua de alfabetização:

5 Alfabetização sendo feita primeiramente em língua portuguesa;

Saber em qual língua alfabetizar e qual método escolher são decisões importantes para o planejamento linguístico, principalmente no contexto indígena, em que há diversidade linguística tanto pelo número de línguas quanto pelas variações existentes dentro de uma língua. Uma política linguística para línguas indígenas, portanto, deve considerar os tipos de escolas indígenas existentes: monolíngues (em língua portuguesa ou em língua indígena), bilíngues (sendo L1 a língua portuguesa e L2 a língua indígena ou L1 língua indígena e L2 língua portuguesa) e multilíngues (L1 sendo duas línguas indígenas e L2 língua portuguesa, por exemplo). Nesse sentido, um levantamento sociolinguístico junto aos vários povos nativos identificaria a proficiência dos alunos nas línguas presentes na comunidade nativa ou com quais entram em contato no entorno.

Maher (2005) orienta que a língua de alfabetização “só pode ser uma: aquela falada pelos alunos como primeira língua” (MAHER, 2005, p. 25). Logo, se a L1 do indígena é a língua indígena, a escola precisa utilizá-la para ministrar os conteúdos e realizar a alfabetização do aluno. No entanto, se o indígena tem como L1 a língua portuguesa, ela deverá ser escolhida para ser a sua língua de instrução e de alfabetização. Só após o aluno ter aprendido o funcionamento da escrita na sua língua L1, poderá ter resultados mais satisfatórios no aprendizado da escrita da L2, conforme ratificam os estudos de D’angelis (2000) Existem falantes que possuem, na condição de primeiras línguas (L1), duas línguas indígenas. Neste caso, pode-se escolher qualquer uma das L1 para alfabetizar e instruir o indígena.

Destaca-se que muitos indígenas, apesar de terem a língua indígena como L1, desejam ser alfabetizados e instruídos em língua portuguesa, pois entendem que, dessa forma, aprenderão mais rápido a língua da sociedade envolvente. No entanto, “a tarefa de alfabetizar a criança indígena em português, sem que ela tenha um domínio dessa língua, tende a acabar em frustração, o que termina por inviabilizar o próprio objetivo que se desejava alcançar” (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 26).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola investigada, nas 3^a e 4^a séries⁵ devem ser praticadas as modalidades falada e escrita da língua

5 A Escola Municipal Indígena São José é a responsável pelo ensino nas 1^a. e 2^a. séries, por isso não aparecem no PPP da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Imaculada Conceição.

Yanomami e é iniciada a aprendizagem da língua portuguesa: alfabetização, leitura, interpretação. Nas 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries, os alunos aprofundam os conhecimentos na escrita Yanomami e Língua Portuguesa.

A observação da prática dos professores yanomami que ensinam línguas mostrou que alguns optam por alfabetizar seus alunos em Língua Portuguesa; outros optam por alfabetizar seus alunos em Yanomami e em Português. O grupo que decide alfabetizar em Língua Portuguesa justifica sua escolha argumentando que há muitas divergências sobre a grafia da Língua Yanomami. Acreditamos que o grupo não possui conhecimentos metalinguísticos sobre a Língua Yanomami, incorrendo no equívoco de “conduzir a alfabetização numa língua que o aluno não domina, negamos a ele o direito de poder colocar por escrito o que quer dizer, da maneira como quer dizer. Negamos a ele, enfim, o direito de ser autor de seu próprio texto” (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 23). O grupo que decide alfabetizar ao mesmo tempo em L1 e em L2, por não possuir conhecimentos metalinguísticos sobre a Língua Yanomami, termina “misturando” o ensino das línguas, não ficando claro quais são os fonemas e a ortografia de cada língua. O motivo que possivelmente faz o grupo realizar a alfabetização em Língua Portuguesa e Yanomami conjuntamente é porque já ocorreu uma experiência de alfabetização somente em Língua Yanomami que, segundo eles, não promoveu resultados satisfatórios.

Em 2001, os professores e o gestor da escola Pe. Reginaldo, depois de estudarem o RCNEI, adotaram a orientação do documento para realizar a alfabetização inicialmente na primeira língua da comunidade, acreditando que teriam mais sucesso na alfabetização dos alunos se os alfabetizassem só em sua L1 (Língua Yanomami) nos primeiros anos escolares. Essa forma de alfabetizar fortaleceria mais a língua materna do grupo, e eles passariam a ter mais compreensão da L1, fazendo com que o aprendizado da L2 (Língua Portuguesa) transcorresse depois, de forma mais fácil.

Esta prática pode apontar para objetivos distintos: realizar uma educação bilíngue a partir do “programa de manutenção de grupo”, segundo Fishmam e Lovas (1970). Tipo de educação em que há preocupação com a cultura e Língua Yanomami, fazendo existirem atividades escolares voltadas a estabelecer um diálogo entre as culturas em contato. A forma de trabalhar o ensino das línguas, citada anteriormente, pode apontar também para uma

educação bilíngue de “programa de bilinguismo transicional”, ainda de acordo com Fishmam e Lovas (1970), em que se utiliza a L1 como meio facilitador para aquisição da L2, porém depois a L1 é abandonada e somente a L2 fica sendo ensinada.

A partir do que observamos em sala de aula, entendemos que o discurso volta-se para o Ensino Bilíngue de manutenção de grupo, mas a prática mostra que as atividades de ensino não trabalham a Língua Yanomami como objeto de ensino-aprendizagem, mas somente como língua de instrução, devido à necessidade de comunicação com os alunos que chegam monolíngues em Yanomami à escola. Apesar de o discurso ser esse, a prática termina por fazer da Língua Yanomami ferramenta para ensino do português, o qual sempre é mais valorizado pela comunidade em estudo.

Passados, porém, dois anos ensinando-se só Yanomami nas séries iniciais, notaram que os alunos apresentavam mais dificuldade para aprender a falar a Língua Portuguesa, por causa das diferenças entre as línguas. Após terem observado que quanto mais tempo a criança passava para começar o aprendizado da Língua Portuguesa, mais demorado e complicado era o seu aprendizado, o gestor e os professores yanomami decidiram voltar ao antigo método de alfabetização, ou seja, passaram a alfabetizar os alunos das séries iniciais nas duas línguas (L1 e L2). Braggio (2010, p. 90) também encontrou entre os Xerente Akwén de Tocantins o português como língua de alfabetização ou as duas (portuguesa e xerente akwén): “a língua adquirida como L1 (primeira língua) era a nativa e a língua preferida para a escolarização era somente a portuguesa, ou ambas as línguas. Uma porcentagem mínima de 7% (mulheres) e de 17% (homens) afirmava preferir a língua nativa”.

Esta forma de alfabetizar que, segundo o gestor da escola na época, Pe. Reginaldo, deu certo na escola yanomami, contraria tanto as orientações dos RCNEI, quanto às de linguistas, baseadas no entendimento de que se deve alfabetizar primeiro em língua indígena quando esta for a língua materna da comunidade, uma vez que o aprendizado da escrita se torna mais significativo pelo fato de as crianças conhecerem os significados da L1.

A explicação possível para o sucesso na aplicação do ensino conjunto das línguas pode ser respaldado na hipótese de que, quanto

mais jovem a criança entrar em contato com uma segunda língua, mais facilidade de aprendê-la apresentará, conforme demonstram alguns estudos neurolinguísticos:

No que tange à aprendizagem de uma segunda língua, as crianças são aprendizes mais eficientes que os adultos. Segundo eles, o cérebro das crianças possui uma capacidade especializada para a aprendizagem de língua, e essa capacidade é evidenciada até a idade limite de 9 anos. A idade limite está relacionada à flexibilidade (ou plasticidade) cerebral, que permite a aprendizagem direta, a partir do input recebido (FERREIRA; SANTOS, 2010, p. 130-131).

Entendemos que, em se tratando do aprendizado da fala da Língua Portuguesa, é interessante começar o ensino logo nas séries iniciais devido à facilidade das crianças para a aprendizagem de línguas. Assim, aprenderão a realizar os fonemas como falantes nativos da língua, bem como formarão conhecimento ampliado sobre o léxico da língua, pois passarão mais tempo em contato com ela. Em se tratando do processo de alfabetização, ou seja, do aprendizado da escrita, primeiro deve ocorrer em língua indígena, por ela ser a L1, logo, é dela que a criança tem pleno domínio, seja no campo do significado, dos contextos de uso e das variações linguísticas. Procedendo-se dessa maneira, maiores são as chances de as crianças acharem o aprendizado da escrita de sua língua um processo natural e complementar ao conhecimento que já dispõem sobre ela.

Os dados do Governo sobre o ensino-aprendizagem dos alunos indígenas no Brasil mostram uma situação preocupante, possivelmente em decorrência justamente da tentativa de se realizar a alfabetização em L2, a qual dificulta o aprendizado da escrita do aluno e, principalmente, a reflexão sobre o conteúdo ao qual a escrita permite acesso.

No Enem 2009, a escola indígena Dom Pedro I, no Amazonas, foi a pior colocada do Brasil. No Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2009 duas das 15 piores escolas do Estado de São Paulo estão neste tipo de comunidade, a Djekupe Amba Arandy e a Guarani Gwyrá Pepo (OLIVEIRA; CASADO, 2010, p.1).

Portanto, acreditamos que, embora o ensino da leitura e da escrita da L2 possa ser realizado, ele não deve se constituir no foco do processo de ensino-aprendizagem, promovendo-se atividades demasiadas para fazer as crianças aprenderem a ler e escrever muitas palavras, expressões e frases na língua-alvo de aprendizagem. As atividades devem favorecer, no entanto, o desenvolvimento da oralidade do aluno, as quais devem ser lúdicas e criativas e envolver as crianças em diversos eventos de letramento.

Pelos relatos, observamos que o objetivo maior da alfabetização é o aprendizado da Língua Portuguesa. Então, como os alunos passaram a ter mais dificuldade em seu aprendizado, logo foi trocada a forma de alfabetizar, sem ser avaliado o fortalecimento da língua indígena, como cogitado inicialmente pelo grupo. A grande questão a ser pensada na escola sobre o ensino de Língua Portuguesa refere-se à grande importância social que seu aprendizado adquiriu, uma vez que há um anseio por este aprendizado para ampliar o diálogo com o não-índio. Os próprios indígenas, apesar de possuírem um discurso de manutenção da Língua Yanomami, terminam colocando-a em segundo plano, pois se apresenta mais urgente o aprendizado do Português.

A falta de preparo do professor colabora substancialmente para a formação do quadro crítico de aprendizado da escrita yanomami. Não existe professor formado na área de linguagem. Parece que os professores, inconscientemente, transpõem para o ensino da Língua Yanomami os métodos e conhecimentos adquiridos quando alfabetizados em português. Como cada língua tem seu repertório de fonemas, morfemas, sintaxe e semântica, além de própria ortografia, fica muito difícil correlacionar e ensinar paralelamente as línguas, tendo-se por base o conhecimento metalinguístico só de uma.

A transposição de conhecimento de uma língua para outra não obterá sucesso, levando-se os alunos apenas a adquirirem a habilidade de copiar as palavras em Língua Yanomami, sem, de fato, dominarem um conhecimento sobre a escrita da língua. Assim, repete-se a tendência histórica, nas práticas de alfabetização bilíngue, que “vem se caracterizando pela transferência das habilidades escritas adquiridas em L2 ou Língua Portuguesa para as suas línguas indígenas, maternas ou não” (NIETTA, 1994, p. 55-56).

A Língua Portuguesa, portanto, ocupa o lugar central na escola

indígena yanomami por ser a que os professores mais conhecem e dominam para alfabetizar, ser mais valorizada na comunidade, e também por haver divergência entre os professores sobre a grafia correta da Língua Yanomami. Acrescenta-se a isso a falta de conhecimento, quase total, por parte dos professores de línguas da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da Língua Yanomami.

Deve-se, portanto, pensar numa formação para os professores de línguas da escola yanomami da região de Maturacá, que vise, segundo Joana Silva (2010, In: ROCHA et al, 2010, p. 89-90), reflexões sobre conceitos de bilinguismo, sociedade em contato, empréstimo linguístico, dialetos, distinção entre oralidade e escrita, produção fisiológica e articulatória das línguas (aparelho fonador e mecanismos envolvidos na produção de fala), e segmentos consonantais e vocálicos. Assim, se construirá uma base para descrição, classificação e transcrição da Língua Yanomami, discutindo-se os dialetos da língua, as semelhanças e diferenças entre o Yanomami e o Português e a oralidade e escrita dessas línguas.

O sexto fator que dificulta a implantação e planejamento da Política Linguística nacional na escola em estudo está relacionado ao material didático.

6 Falta de material escrito em Língua Yanomami

A escola yanomami ainda não possui livros didáticos das diversas disciplinas escritos em Língua Yanomami, por isso o professor indígena utiliza os livros fornecidos pela SEDUC escritos em Língua Portuguesa e produzidos para o público de escolas não-índias. Logo, os livros não tratam do contexto yanomami, mas apresentam uma realidade bem distante da vivida em Maturacá, aldeia situada longe da cidade, sem luz elétrica e sem a presença expressiva de pessoas não-indígenas. O mundo trazido pelos livros traduz quase nada o vivido pelos kohoroxitari. Portanto, faz-se necessária a produção de material didático específico para o contexto indígena yanomami.

D'Angelis (2005, p. 17) ressalta que muitas cartilhas em língua indígena contêm, muitas vezes, apenas assuntos do mundo indígena, não apresentam o mundo novo do não-índio, nem contêm palavras exteriores ao cotidiano indígena, restringindo, por isso, o acesso a conhecimentos geralmente conseguido via Língua Portuguesa.

A principal e trágica consequência disso é que a representação que a criança constrói de sua língua (sem que qualquer discurso do professor a respeito da importância de sua língua tenha eficácia contra tamanha demonstração prática: a língua “só serve para falar das coisas que a gente já conhece, na aldeia”); para todas as outras - para descobrir o mundo, para aprender o que a sociedade indígena julga indispensável ao futuro dos seus filhos – existe e se usa a língua portuguesa (D'ANGELIS, 2005, p. 18).

Logo, deve-se tomar esse cuidado para não se produzir material somente sobre o cotidiano indígena, limitando os alunos a um material sobre a realidade que já conhecem bem. Os livros didáticos devem proporcionar a entrada do aluno indígena no mundo do não-índio, ser capazes de proporcionar o conhecimento sobre o funcionamento social e cultural dessa outra sociedade, ao mesmo tempo em que ensinam sobre Ciência, Matemática, Física, Química etc.

Maher (2005, p. 39) também orienta sobre a confecção de material didático:

para a elaboração do material didático que será necessário decidir que gêneros textuais focalizar, que tipo de atividades didáticas incluir, que ligação se vai estabelecer entre leitura e escrita, como se vai acompanhar o desenvolvimento e rendimento dos alunos.

Ou seja, a autora chama a atenção para que o material especificamente direcionado ao ensino de línguas não se limite a atividades de decodificação e codificação da língua, mas que proporcionem o letramento do aluno, a ampliação do conhecimento sobre os gêneros que circulam nas variadas práticas sociais e desenvolva a habilidade de usar a escrita e a leitura nos diversos contextos indígenas e, principalmente, não-indígenas.

É importante salientar a necessidade da produção de textos (livros didáticos, livros de histórias, cartazes, poesia etc) pelos próprios professores yanomami, a fim de que se tornem escritores de seu material didático e comecem a desenvolver uma tradição escrita, não para substituir sua tradição oral, mas para ajudar no ensino das diversas matérias na escola e fazer com que os alunos compreendam melhor os saberes não-indígenas, como destaca Maher (2005, p. 39):

Sempre que possível o material didático deveria ser específico para o contexto indígena focalizado. De preferência, deveria ser elaborado pelo próprio professor, o que significa que no currículo do curso de formação deve haver espaço para discussão e criação de material didático.

Delinear esse objetivo e trabalhar para que ele seja implantado, é efetivamente inserir o indígena como sujeito ativo no processo da Educação Escolar Indígena, é torná-lo pesquisador e incentivador dos seus alunos para a prática da escrita, pois ele, como autor dos textos que circularão na escola, será exemplo de autonomia, que pode ser extensiva a todos. Nessa direção, desaparece, então, aquele professor apenas reprodutor do pensamento não-indígena, que não consegue ressignificar as práticas pedagógicas do não-índios, que não faz uso da escrita como o não-índio e que trabalha inconscientemente para manter um modelo ultrapassado de educação escolar que só tem prejudicado a autonomia e autodeterminação dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se todos os aspectos abordados, entendemos que não existe ainda um planejamento linguístico para fazer a Língua Yanomami ter novas funções sociais, conforme prevê a Política Linguística do Governo que foi adotada e que está por ser efetivamente desenvolvida na comunidade yanomami.

Um planejamento para tornar praticável tal política deve seguir as etapas: 1. Fase técnico-científica: a língua é equipada com um sistema de escrita, feito a partir da descrição fonética e fonológica para se conhecer e transcrever os sons da língua; 2. Fase de divulgação do sistema de escrita: ocorre a elaboração de livros, manuais, campanhas de alfabetização, introdução na escola da língua; 3. Fase de criação de palavras ou neologismo:

Existem milhares de línguas que permitem diariamente milhões de falantes comunicar-se de maneira satisfatória em seu ambiente social tradicional, mas que são incapazes de assegurar uma comunicação científica. Seria, por exemplo, uma situação delicada apresentar a teoria da relatividade numa língua indígena da Amazônia (CALVET, 2007, p. 65).

Nesta fase, palavras são criadas para ampliar o repertório da língua, passam por avaliação, podem ser melhoradas e harmonizadas de acordo com os critérios de formação de palavras da língua para, então, serem divulgadas sob várias formas (dicionários terminológicos, palestras, cartilhas, *sites* etc);

A última fase é a de padronização: escolhe-se uma forma da língua, geralmente a mais utilizada ou representativa da língua, ou cria-se uma nova forma com base no que há de comum entre as formas existentes.

Esses passos precisam ser dados para que, de fato, sejam desenvolvidas ações para a Língua Yanomami ter novas funções sociais, fortalecendo-se para não deixar a Língua Portuguesa avançar sobre o contexto de uso da Língua Yanomami. Caso contrário, a Política Linguística estabelecida pelo Governo, que visa dar o mesmo status de igualdade à Língua Portuguesa às línguas indígenas, continuará estagnada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Reflexões sobre os empréstimos do tipo loanblend e direto na língua xerente akwén*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2010. <http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/Relin18-05-SilviaBraggio.pdf> Acesso em: 27.09.12.

CALVET, Loius-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Contexto: 2009.

CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha, M. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

CUNHA, Rodrigo Bastos. *Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil*. Educ. rev. no.32 Curitiba, 2008.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação, 2005.

_____. *Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades e tradição oral?* Campinas: SP: Curt Nimuendaju, 2007.

FERREIRA, Ivana Kátia de Souza; SANTOS, Líliliana Fraga dos. *A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Revista Letrônica, v. 3 , n. 1 , p.128 julho 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/6930/5468>. Acesso em: 27.09.12.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo. *Línguas Indígenas e Português: contato ou conflito de línguas? reflexão acerca da situação dos Mawé*. In: SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em Contato: Cenário do bilinguismo no Brasil**, Campinas, SP, 2011.

FISHMAN, J. & LOVAS, J. *Bilingual education in a sociolinguistic perspective*. TESOL Quarterly, 1970.

LADEIRA, Maria Elisa. *De 'Povos Ágrafos' a 'Cidadãos Analfabetos': as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais*. Brasília: CTI, 2005. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/papers.asp>. Acesso em: 05.09.2012.

_____. *Projetando novos futuros: os dilemas da educação indígena*. Centro de Trabalho Indigenista. Brasília, 2003.

MARCUSCHI. L.A. *Gêneros Textuais: definições e funcionalidades*. In: DIONISO, A.P;

MENEZES, Gustavo Hamilton Souza. *Yanomami na encruzilhada da conquista: contato e transformação na fronteira da Amazônica*. Tese de doutorado, Brasília, 2010.

Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SECAD, 1998.

MONTE, Nietta Lindemberg *Entre o Silêncio Em Língua Portuguesa e a Página Branca da Escrita Indígena*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

OLIVEIRA, Camila; CASADO, Letícia. *Escolas indígenas são as piores nas avaliações do governo*. In: SOCIOAMBIENTAL. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=89104>. Acesso: 09.07.2015.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. *Letramento indígena: entre o discurso do RCENI e as práticas de letramento da escola potiguara de Monte-Mór* (Dissertação de mestrado). João Pessoa, 2009.