

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA NA ALDEIA MANOEL ALVES PEQUENO

Marília Fernanda Pereira LEITE¹

Universidade Federal do Tocantins

mariliafernandaleite@yahoo.com.br

Dr. Francisco Edvigis ALBUQUERQUE²

fedvigis@uol.com.br

Resumo: A partir da Constituição de 1988, as comunidades indígenas brasileiras obtiveram o direito à educação bilíngüe, no entanto, somente com o decreto de 26/04/1991 e com a Portaria Interministerial 559 que direciona a responsabilidade e garantia da educação escolar indígena ao Ministério da Educação e do Desporto e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que a temática, antes só presente na constituição, começa a ter um espaço de discussão e reflexão quanto às políticas linguísticas voltadas para as comunidades indígenas. Este trabalho objetiva com base em nossas experiências enquanto bolsista do Observatório de Educação-OBEDUC e nossa prática no Estágio Docente realizado na Escola Indígena 19 de Abril, refletir sobre o trabalho educacional que está sendo desenvolvido na Escola Indígena 19 de Abril pelos professores bolsistas e colaboradores do OBEDUC. Vale ressaltar que as reflexões aqui apresentadas são iniciais e que o projeto está em seu primeiro ano de vigência, no entanto não é cedo para afirmar que o projeto tem contribuído quanto a educação bilíngüe, intercultural e diferenciada na Escola 19 de Abril localizada na aldeia Manoel Alves Pequeno e constituída pelo povo Krahô, visto que o principal objetivo do projeto é intensificar a importância da valorização da língua materna, a Krahô.

Palavras-chave: educação Escolar indígena; bilinguismo; interculturalidade;

1. Introdução

As reflexões aqui apresentadas partem da experiência como pesquisadora de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Tocantins – UFT, através do Programa do Observatório de Educação Escolar, Projeto nº

¹ Professora e mestranda no Curso/Área Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura com ênfase em linguística - PPGL na Universidade Federal do Tocantins - UFT no Campus de Araguaína e bolsista do Observatório de Educação Indígena, Projeto nº 11395/Título: A educação escolar Indígena bilíngüe e intercultural - Edital 049/2012/CAPES/INEP coordenado pelo Professor Doutor Francisco Edvigis Albuquerque. E-mail para contato:mariliafernandaleite@yahoo.com.br.

² Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas/Araguaína
Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI/Araguaína
Coordenador do Programa do Observatório da Educação /UFT/CAPES
Campus de Araguaína

11395, intitulado A educação Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural - Edital 049/2012/CAPES/INEP, que tem como objetivo elaborar e publicar material didático na Aldeia Manoel Alves Pequeno em parceria com professores indígenas e não indígenas que atuam na Escola 19 de Abril, localizada na aldeia Manoel Alves Pequeno. O projeto é coordenado pelo Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e é fruto das reivindicações dos próprios indígenas quanto à necessidade de materiais didáticos que auxiliem de forma efetiva o processo de ensino e aprendizagem nas escolas das aldeias.

Neste artigo, objetivamos apresentar reflexões baseadas em nossa experiência durante o Estágio docente na Escola Indígena 19 de Abril, nos meses de agosto e setembro de 2013, ater-nos-emos, especificamente, às atividades desenvolvidas na turma do 7º e 8º ano da segunda Fase do Ensino Fundamental. A aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno está localizada no município de Goiatins, estado do Tocantins. Os Krahô pertencem à Família Lingüística Jê do Tronco Macro-Jê (RODRIGUES, 1986). O *locos* da investigação é a escola 19 de Abril localizada na referida aldeia, a qual destaca-se devido à política de valorização da língua materna usada, tanto na escola com nos diversos domínios sociais desse povo. O processo de aquisição da língua escrita pelas crianças Krahô é conduzido por professores indígenas, visto que a escola trabalha com projetos voltados para a manutenção e valorização da língua e da cultura indígena.

2. EDUCAÇÃO BILÍNGUE, INTERCULTURAL E DIFERENCIADA

“Quando é criança eu ensina duas vezes e já entende, pegou minha ideia e já entende” (S. Krahô).

S. Krahô possui 92 anos e é um dos anciões mais importantes da aldeia, foi cacique, é uma das lideranças, além de ser muito admirado e respeitado por todos da aldeia por ser um dos responsáveis por repassar as tradições, cultura, os mitos bem como a identidade indígena Krahô para os mais novos. S. Krahô é um senhor muito simpático e em todas as nossas visitas técnicas à aldeia é o primeiro a ir nos saldar e dizer o quanto está feliz com nossa presença. O referido ancião tem prazer em contribuir com as atividades do Observatório de Educação e sempre conversa conosco falando como os indígenas Krahô vivem, o que pensam sobre determinados assuntos. A fala acima bem como as outras presentes neste artigo são notas do nosso diário de campo durante as conversas com S. Krahô na aldeia Manoel Alves Pequeno.

Como podemos perceber na fala de S. Krahô, a educação escolar indígena deve essencialmente estar relacionada com a forma culturalmente repassada de como se deve aprender, ouvindo e observando. Durante nossas visitas técnicas à aldeia para a construção e organização dos livros didáticos que estão sendo desenvolvidos, é marcante a presença das crianças na escola em todas as atividades, observam tudo o que os mais velhos fazem, participam dos rituais e vão para a escola junto com as mães quando as mesmas estão estudando.

A educação escolar indígena portanto, deve ser pensada partindo da educação indígena, que é a cultura do povo e o que os diferencia. No caso dos Krahô, a experiência dos mais velhos, o respeito às tradições, a identidade cultural indígena e a forma de significar o mundo são aspectos da educação indígena que a escola não exclui como veremos mais adiante. Para que a educação voltada para os povos indígenas não tenha como finalidade a integração dos mesmos na sociedade não indígena, desvalorizando e apagando a cultura indígena, ela deve ser bilíngue, intercultural e diferenciada.

Os krahô são bilíngues em língua materna e Português. A língua portuguesa é a segunda língua desse povo. Somente após a promulgação da Constituição Brasileira, há apenas 25 anos, que os indígenas tiveram a existência cultural, social e histórica reconhecida pelo governo, e há apenas 22 anos que a temática da educação escolar indígena ganhou um teor oficial. Dessa forma, constata-se que o processo de reconhecimento das línguas indígenas no país é recente. É nesse sentido que projetos como os do OBEDUC que está sendo desenvolvido na Escola Indígena 19 de Abril, contribuem de forma significativamente na construção de um ensino que valorize a língua materna dos alunos.

É a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil (1988), que um novo paradigma entre o Estado brasileiro e os povos indígenas se inicia. Se antes as políticas voltadas para os povos indígenas defendiam a “reintegração” dos mesmos na sociedade brasileira, no sentido de absorver a cultura da sociedade dominante, após a promulgação da atual Constituição, os indígenas adquiriram o direito à diversidade cultural e a um ensino que valorize a língua materna dos indígenas, um ensino bilíngue.

2.1 BILINGUISMO

De acordo com Almeida (2012, p. 55), “os fatores que contribuem para que indivíduos e grupos sociais se tornem Bilíngues são vários”. Conforme Grosjean (1999) em situações de contato é raro que todas as facetas da vida exijam a mesma língua, ou mesmo aquelas que sempre procuram fazer uso de duas línguas (no trabalho, em casa, com amigos, etc.). Nesse sentido, indivíduos bilíngues adquirem e utilizam as suas línguas para finalidades diferentes, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes e que é precisamente porque as necessidades e usos da língua são geralmente bastante diferentes, que raramente desenvolvem-se bilíngues com fluências iguais. O nível de fluência em um idioma atingido (mais precisamente, em uma habilidade de linguagem) vai depender da necessidade de que a linguagem seja específica para esta área (GROSJEAN, 1999).

Segundo Hamel (1988, p.56)

[...] em situações de Bilinguismo é possível identificar dois tipos: Bilinguismo Individual e Bilinguismo Social. Para o autor, se a correlação de força e o processo histórico não permitem pensar na aplicação plena de uma política linguística que proporcione aos falantes o monolinguismo individual ou grupal, temos que aceitar a ideia de que todos os sistemas apresentam, em menor ou maior escala, as características de um Bilinguismo Social, ou seja, a coexistência de duas línguas nos mesmos domínios socioculturais.

Já Hamers e Blank (2000) separam essas duas concepções de bilinguismo, partindo da premissa de que o bilinguismo individual se caracteriza pela competência gramatical comunicativa que um indivíduo apresenta em mais de uma língua; enquanto o bilinguismo social é uma situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade.

Nessa perspectiva, e de acordo com Albuquerque (1999), não é tão simples separar o bilinguismo individual do bilinguismo social, principalmente no que se refere ao comportamento do falante bilíngue. Para esse autor, é difícil dissociar o indivíduo do grupo, uma vez que o homem é um ser social que não sofre apenas a ação do seu meio, mas também que interage com ele para transformá-lo, tendo em vista sua concepção de mundo. Contudo, Almeida (2012) entende que a ligação entre o bilinguismo social e o bilinguismo individual é evidente quando se consideram os motivos que levam o indivíduo a um comportamento bilíngue. Hamers e Blanc (2000) fazem uma diferenciação entre um nível individual de bilinguismo (indivíduo bilíngue), e um nível

social (sociedade bilíngue), diferença esta, que se manifesta mais no “nível conceitual” do que na prática, afirma Almeida (2012, p. 57).

2.2 INTERCULTURALIDADE E PORTUGUÊS INTERCULTURAL

Estudos como os de Salomão (2008) informam que os impactos advindos mediante comunicação via internet geram questionamentos de ordem sociocultural a respeito de como as pessoas se comportam em relação às interações interculturais nesse contexto. A autora recorre a Kumaravadivelu (2006), Barber (1996) e Ritzer (1993), Giddens (2000) e Tomlinson (1999) para identificar uma homogeneização cultural a caminho, com a cultura norte-americana como centro dominante; percebendo uma possível heterogeneização cultural, com o fortalecimento das culturas locais e identidades religiosas em resposta à ameaça da globalização; acreditando em uma tensão entre a homogeneização e heterogeneidade cultural.

Segundo Barbosa (2007), o conceito de intercultural vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva das aproximações entre língua e cultura, no processo do ensino e da aprendizagem de línguas. Trata-se, pois de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendiz participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo. Teixeira e Ribeiro (2012) consideram que usar o termo intercultural significa adotar aspectos ou informações da cultura do idioma que está sendo ensinado como forma de promover a troca de informações entre culturas. Barbosa (2007, p. 113) afirma que o intercultural pode ser visto como “um procedimento ou uma ação que auxilia o aprendente a perceber as configurações identitárias e culturais de forma problematizadora e não-simplificada”.

O foco central da educação intercultural, segundo Fleuri (2001) é o professor não passar para o aluno uma cultura homogênea e coesa, e sim, preocupar-se na diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos, ou seja, proporcionar ao aluno perceber a cultura do outro como heterogênea, e ao mesmo tempo, integradora de sua própria cultura. Sendo assim, “através da perspectiva intercultural o aprendiz de línguas reflete em sua própria cultura, bem como é levado a estimular a consciência das diferenças e das relações entre culturas” (TEIXEIRA E RIBEIRO, 2012, p. 287).

A aquisição e/ou aprendizagem de qualquer língua que não a materna, é um processo extremamente complexo. Segundo Pliássova (2007, p. 8):

[...] a principal dificuldade pode ser explicada retomando a comparação traçada por Ter-Minasova [...] de palavras a peças de mosaico. Se em diferentes línguas essas peças se juntam de modos distintos para construir imagens do mundo próprias de cada povo, com cada palavra nova aprendida numa língua estrangeira o indivíduo apropria-se de uma peça do mosaico de uma imagem construída por uma outra cultura, imagem essa que ele não conhece integralmente. Naturalmente, ele tenta associar essa nova peça à imagem primária do mundo que já existe na sua consciência e que foi programada pela sua língua materna. Então, com cada palavra nova aprendida numa outra língua o indivíduo importa para a sua consciência conceitos originários de um outro mundo, que não é o dele.

A autora relembra que é recorrente a grande maioria dos aprendentes de segunda língua vivenciarem uma situação de contato linguístico onde prevalece sua língua materna, o que faz com que as próprias imagens primárias dos seus mundos, prevaleçam. No entanto, em relação à segunda língua, ela acredita que existem dificuldades específicas ligadas à aquisição/aprendizagem de palavras e conceitos, mesmo que estejam diante de palavras com aproximação semântica.

Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa no contexto intercultural, tal como dos indígenas, deve, antes de mais, ter em conta as particularidades culturais e civilizacionais da etnia dos aprendentes. Isto significa que é necessário estabelecer um paralelo contínuo entre as orientações normativas e valorativas do grupo de alunos e as da sociedade que fala a língua portuguesa. Por outras palavras, é preciso criar constantemente pontes entre os quadros linguísticos, conceituais e culturais das línguas envolvidas (TEIXEIRA E RIBEIRO, 2012).

A autora afirma ainda que, o que irá contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural é extremamente necessário para a criação de uma compreensão adequada das diferenças entre as línguas e as culturas envolvidas, para a assimilação das regras do comportamento linguístico e para o desenvolvimento da intuição na interpretação das reações dos falantes nativos da língua relativamente aos comportamentos verbais dos aprendentes.

Um grande exemplo a ser mencionado quanto à prática de ensino da língua portuguesa em contexto intercultural é o livro *Português Intercultural* (2008). Trata-se de um material didático resultado da experiência de oito anos de trabalho do professor Francisco Edviges Albuquerque como professor do Curso de Formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins, através da Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC-TO. O livro é utilizado pelos indígenas do Estado do Tocantins e é dividido em três partes: a primeira trata-se de um estudo sobre os Aspectos Fonológicos e Ortográficos do Português padrão; a segunda trata-se dos Aspectos Morfossintáticos da

língua portuguesa padrão; a terceira parte é intitulada Texto: Leitura e Reflexão, trata-se de textos escritos a partir do português intercultural.

Os textos que compõem a terceira parte do livro foram produzidos pelos professores indígenas Apinayé, Krahô, Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé e Xerente no decorrer das etapas do Curso de Formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins, bem como através das ações desenvolvidas nas escolas indígenas Apinayé pelo projeto de Apoio pedagógico à Educação Indígena Apinayé coordenado pelo professor Francisco Edviges Albuquerque. Os referidos textos tratam-se de narrativas com temas do dia-a-dia dos povos indígenas do Tocantins, a história oral desses povos e seus mitos. Quanto aos textos narrativos que compõe o livro Albuquerque (2008, p.4) afirma que “a linguagem é peculiar, uma vez que nasce de um contato intercultural e de uma maneira particular de ver o mundo e de organizar o conhecimento”.

Nossa prática durante o estágio docente na escola 19 de Abril teve como referência o referido livro, não somente pelo valor educativo que o mesmo possui, mas como referencial para nossas atividades propostas no plano de trabalho por ser pioneiro no que se propõe. O que percebemos durante nossos estudos é a ausência de materiais didáticos com a proposta de português como segunda língua para os povos indígenas em uma perspectiva bilíngue, intercultural e diferenciada.

3. ESTÁGIO DOCENTE

O Programa Observatório da Educação-OBEDUC tem como objetivo apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação que estejam vinculados aos Programas de Pós-graduação no intuito de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e áreas afins.

De acordo com a Portaria N° 76, de 14 de abril de 2010, da CAPES, e com o regulamento do PPGL, os bolsistas CAPES, nível Mestrado e Doutorado, ficam obrigados a realizar estágio de docência na graduação. Nosso estágio foi realizado na aldeia devido a portaria 152 de 30 de outubro de 2012, na disciplina de *Língua Portuguesa como segunda língua para as Escolas Indígenas* supervisionado pela professora de Português da escola indígena e coordenado pelo professor Francisco Edviges Albuquerque.

Alguns professores indígenas que compõem o quadro da escola são bolsistas, no entanto, todos os professores são colaboradores do OBEDUC, bem como o diretor que é indígena, a coordenadora pedagógica e a professora de português que não são indígenas. Em nosso plano de estágio propomos desenvolver práticas metodológicas interculturais de ensino de língua Portuguesa como segunda língua para os alunos Krahô da Escola Indígena 19 de Abril, bem como desenvolver oficinas pedagógicas com foco na língua portuguesa escrita juntamente com a professora de língua portuguesa da escola e colaborar no desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a língua materna.

No período de 19 a 24 de agosto, participamos do planejamento e execução de oficinas pedagógicas sobre os mitos e a cultura Krahô, ocasião em que foram convidadas duas lideranças da aldeia para falar sobre as temáticas que envolvem a cultura do povo Krahô: Secundo Krahô falou sobre a festa da batata e Ismael Krahô falou sobre o Hôxwa (palhaço). Nesta semana também participamos do planejamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula na disciplina de língua portuguesa nas turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, turmas em que as aulas são ministradas em português.

Durante todo o período do estágio e como bolsistas OBEDUC, envolvemo-nos em todo o processo de produção dos livros Alfabeto ilustrado Krahô e Alfabetização, livros que estão previsto para serem lançados no início do ano de 2014. No mês de setembro nossas visitas se deram no período de 23 a 28, nesta semana sob a supervisão da professora de Português atuamos nas turmas de 7º e 8º ano (turma unificada) e nas turmas do 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Conforme nossa ementa, levamos para a sala de aula os seguintes temas: família, pátio, compras na cidade, festas, aldeia, roça, cidade e escola. Conversamos com os alunos sobre as temáticas. Todos participaram falando de suas opiniões e experiências com relação a cada tema e explicaram o que cada tema significava para eles. Propomos a produção de um texto dissertativo sobre uma das temáticas discutidas e um desenho ilustrativo do mesmo. Para as reflexões nas quais nos propomos, utilizaremos notas do diário de campo e a experiência com a turma unificada do 7º e 8º ano.

3.1 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE

“Mulher tem que casar, é o jeito. Mas se quiser aprender e casar depois pode” (S. Krahô).

“Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais” (GRUPIONI, 2006, p.44).

No dia 24 de setembro às 8hs da manhã, apresentamo-nos às turmas do 7º e 8º Ano, são turmas unificadas, composta por dez alunos do 7º ano e 12 alunos do 8º ano. Com o auxílio da professora de Português, explicamos o plano de aula e colocamos no quadro os temas: família, pátio, roça, compras na cidade, festas, aldeia, cidade e escola. A proposta do plano foi baseada nas atividades em que os professores estavam desenvolvendo com os alunos para a elaboração do material que irá compor os livros didáticos que estão em fase de elaboração do OBEDUC. A professora me auxiliou durante todo o período da aula, conduzindo comigo todo o processo. A professora é falante da língua materna dos alunos (Krahô), o que facilita o processo de compreensão das atividades. Os alunos escreveram textos em língua portuguesa falando sobre os temas discutidos e fizeram desenhos relacionados ao que escreveram.

Vivenciamos momentos de muita riqueza durante nosso estágio na aldeia. Por inúmeras vezes, deparamo-nos com alunos que ao perceber que haviam errado a escrita de uma palavra no texto, pedia uma nova folha para começar tudo de novo. Os alunos são exigentes com a aparência e qualidade dos textos que escrevem, escrevem a lápis e somente depois que a professora de Português ou nós fizéssemos os apontamentos sobre os textos, lendo e corrigindo com eles que os mesmos reescreviam a caneta.

Diferente das salas de aula nas escolas não indígenas, na escola 19 de Abril não há barulho, o silêncio e a concentração nas atividades propostas são os fatores que mais nos chamaram a atenção. Na hora do intervalo do lanche os alunos saíram e retornaram sem que fosse preciso chamá-los. Eles querem aprender. Conversando com uma das alunas da turma, uma mulher de 54 anos, sobre a importância da escola para ela, a mesma nos contou sobre como se sentia mal por todas as vezes que precisar assinar o nome ter que dizer que não sabia e ver as digitais sujas, e nos contou ainda sobre o

momento em que conseguiu aprender a assinar e foi fazer uma conta no banco, disse-nos que quando o funcionário pegou no dedo dela, ela disse que sabia assinar e orgulhosa, com um sorriso marcante finalizou a narrativa dizendo: “- nunca mais deixo melarem meu dedo”.

Em conversas informais com a professora de língua portuguesa da escola compreendemos o fato de os alunos serem perfeccionistas com relação às atividades por eles desenvolvidas em sala de aula, tanto na escrita quanto nos desenhos. A professora nos contou que exige atenção nas tarefas e que fala para eles que o texto rasurado reprova em concurso público e no vestibular. Observamos também que essa característica de fazer as atividades com excelência pode ser notada nos artesanatos, na construção das ferramentas de caça, no cuidado com a roca, etc. Os professores possuem a preocupação de fazerem das áreas do conhecimento um instrumento para que os indígenas vivam melhor, com melhores oportunidades de emprego e de estudo.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“A escola é o tronco. Temos que cuidar dos frutos” (S. Krahô).

Pensar em educação escolar indígena é também refletir no valor simbólico, social, histórico e cultural que uma língua possui dentro da comunidade, pois a língua materna de um povo é o instrumento que melhor traduz a sua identidade. De acordo com Grupioni (2006), Lopes da Silva (2001) e Maher (2007) a educação escolar indígena é em sua essência bilíngue, intercultural e diferenciada e somente dessa forma as particularidades linguísticas, culturais e identitárias dos povos a que se destina serão respeitadas.

Para Albuquerque (2009), a constituição de 1988 contribuiu para a construção de uma proposta pedagógica educativa indígena que valorize os aspectos culturais, linguísticos, sociais e identitários dos povos indígenas brasileiros. Conforme observamos, a Escola Indígena 19 de Abril trabalha com as práticas e saberes tradicionais do povo Krahô e também garantindo um conhecimento contextualizado sobre a sociedade envolvente por meio de projetos pedagógicos consonantes as realidades dos alunos.

Nas atividades desenvolvidas no nosso estágio, observamos que a educação escolar indígena por ser bilíngue intercultural e diferenciada proporciona um posicionamento reflexivo e formativo na relação entre escola, sociedade e cultura.

5. Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da situação sociolinguística.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Goiás, 1999.

_____. **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**/Francisco Edviges Albuquerque. (org). – Goiânia: Ed. Da PUC. Goiás, 2011.

_____. **Português intercultural.** Fortaleza: Rintcolor gráfica editora, 2008.

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

ALMEIDA, Severina Alves de (SISSI). **A Educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico.** Ed. Puc Goiás, Goiânia: 2012.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. “Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira”. In.: Signori, Mônica Baltazar Diniz (Org.) **Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: **Revista D.E.L.T.A**, Vol. 15 nº especial, 1999 (385-417).

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista PerCursos*, nº. 1, p. 109-128, 2001. FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista PerCursos**, nº. 1, p. 109-128, 2001.

GROSJEAN, F.. Individual Bilingualism. In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994. And in Spolsky, B. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics.** Oxford: Elsevier, 1999. Disponível on line: http://www.bilingualfamiliesconnect.com/Individual%20Bilingualism_Francois%20Grosjean.pdf. Acesso dia 14 de outubro de 2013.

GRUPIONI, L.D.B. Contextualizando o campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias/Org. Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

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

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

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org.) Povos Indígenas e tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67- 94.

MELATTI, Julio C. **O Messianismo Krahô.** São Paulo, Herder, 1972.

_____. **Índios do Brasil.** 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

_____. **O Sistema de Parentesco dos Índios Krahô.** Série Antropologia. Departamento de Antropologia. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, Brasília, 1973.

PLIÁSSOVA, Iana Vladímirovna. Comunicação intercultural e aquisição/aprendizagem do Português: o exemplo dos imigrantes ucranianos. **Língua Portuguesa e Intração, 2007.** Disponível. www.ciello.com.br. Acesso, 12 de outubro de 2013.

RODRIGUES, AryonDall'Igna. **Línguas brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986. 135 pp.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **Cultura, interculturalidade e o ensino de línguas.** Universidade Estadual Paulista – UNESP São José do Rio Preto. 2008. Disponível: www.unesp.com.br acesso 12 de outubro de 2013.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D´Ajuda Alomba. Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas. **Revista Litteris** – ISSN: 19837429 n. 9 – março - 2012. Disponível: www.revistaliteris.com.br. acesso: 15 de outubro de 2013.