

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA A ESTUDANTES INDÍGENAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL (BRASIL): IGUALDADE, EQUIDADE E COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

LINGUISTIC ACCESSIBILITY TO INDIGENOUS STUDENTS IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM IN DISTRITO FEDERAL (BRAZIL): EQUALITY, EQUITY AND INTERCULTURAL COMPETENCES

Dionei Moreira Gomes | [Lattes](#) | dionei98@unb.br¹

Universidade de Brasília

Resumo: O presente artigo trata da necessidade de promover acessibilidade linguística para estudantes indígenas nas escolas públicas do Distrito Federal (Brasília, Brasil). O DF registra cerca de 500 estudantes indígenas. O português não é a língua materna de boa parte desses estudantes, o que impacta em seu aprendizado específico e global, uma vez que essa é a língua usada pelos professores, direção, coordenação e pela quase totalidade dos alunos. O material didático também é quase todo em português. Além disso, há ainda aulas e materiais em inglês e em espanhol, duas outras línguas obrigatórias nas escolas do DF. A acessibilidade linguística pretendida dar-se-á no âmbito de produção de materiais didático-pedagógicos e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas a serem usados por estudantes indígenas em escolas públicas do DF. O ponto de partida é o Centro Educacional Gisno, que acolherá os pesquisadores envolvidos durante o desenvolvimento da pesquisa e será o *locus* de projetos-piloto, passíveis de expansão para as demais escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com vistas ao fomento de políticas públicas para os estudantes indígenas. O objetivo deste artigo é apresentar o contexto da pesquisa e sua justificativa, seus objetivos, o quadro teórico, o percurso metodológico inicial, os resultados iniciais, e a relevância e o impacto da pesquisa para o desenvolvimento científico, tecnológico ou de inovação.

Palavras-chave: Acessibilidade linguística; Estudantes indígenas; Igualdade; Equidade; Competências interculturais.

¹ Professor Associado 4 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisa línguas indígenas, português do Brasil e língua brasileira de sinais (Libras). Atua também na formação inicial e continuada de professores. Foi coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do curso de Letras (2014-2018) e coordenou o Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB (mestrado e doutorado) no biênio 2012-2013. É líder do grupo de pesquisa Funcionalismo, Tipologia e Ensino (CNPq) e coordena, junto com a Profa. Dra. Alejandra Regúnaga, o Projeto 9 Diversidade linguística na América (Línguas Ameríndias) da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). É membro-fundador da Rede de Investigação e Cooperação Interinstitucional sobre Diversidade Linguística (RICIDIL).

Abstract: This paper addresses the need to promote linguistic accessibility for indigenous students in public schools in the Distrito Federal (Brasilia, Brazil). The DF registers about 500 indigenous students. Portuguese is not the mother language of most of these students, which impacts their specific and global learning, since this is the language used by teachers, school management and by almost all students. The teaching material is also almost entirely in Portuguese. In addition, there are classes and materials in English and Spanish, two other languages that are mandatory in the schools of the DF. The intended linguistic accessibility will take place within the scope of the production of didactic-pedagogical materials and methodologies for teaching and learning languages to be used by indigenous students in public schools in Distrito Federal. The starting point is the Gisno Educational Center School, which will host researchers involved in the Project during the development of the research and will be the locus of pilot studies, that can be extended to other public schools of the State Department of Education of the Distrito Federal, with a view to promoting public policies for indigenous students. The purpose of this article is to present the context of the research and its justification, its objectives, the theoretical framework, the initial methodological path, the initial results, and the relevance and impact of the research for scientific, technological or innovation development.

Keywords: Linguistic accessibility; Indigenous students; Equality; Equity; Intercultural competences.

1 Introdução

A presente pesquisa nasceu no segundo semestre de 2019 no momento em que tomamos conhecimento de uma reunião entre pais, estudantes e professores no Centro Educacional Gisno, uma escola pública do Plano Piloto, região central de Brasília (Distrito Federal, Brasil). Aparentemente, nada de mais. Porém, os sujeitos dessa reunião nos chamaram a atenção: pais e estudantes indígenas. Brasília não possui, oficialmente, Terras Indígenas (TI)². Desconhecemos dados formais e exatos sobre indígenas na Capital Federal. Mas eles estão aqui. E têm sofrido graves problemas de variados tipos. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), totalizam 470 estudantes.³

² “Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada”. Disponível em: <http://www.sepi.ap.gov.br/det2.php?id=11162>. Acesso em: 21 nov. 2022.

³ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/neste-19-de-abril-entenda-o-significado-da-palavra-indigena/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Durante a reunião supracitada, os pais indígenas relataram que seus filhos têm muita dificuldade na escola, haja vista preconceitos e barreiras linguísticas. O português não é a língua materna de boa parte desses estudantes, o que impacta em seu aprendizado específico e global, uma vez que essa é a língua usada por professores, direção, coordenação e a quase totalidade dos alunos. O material didático também é quase todo em português. Além disso, há aulas e materiais em inglês e em espanhol, duas outras línguas que integram o currículo do Distrito Federal (DF). Nas escolas públicas do DF não existem, oficialmente, materiais didáticos em língua indígena. Também não há metodologias específicas para esse público nem professores falantes dessas línguas.

Ainda em 2019, criamos o Grupo de Acessibilidade Linguística (GAL), cujo objetivo maior é proporcionar acesso linguístico irrestrito, igualitário e equânime a esse público. O GAL conta com outros professores, doutores e mestres, e alunos de doutorado, mestrado e graduação da Universidade de Brasília. A presente pesquisa é um dos ramos do GAL.

A acessibilidade linguística pretendida dar-se-á no âmbito de produção de materiais didático-pedagógicos e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas a serem usados por estudantes indígenas em escolas públicas do DF. O ponto de partida é o Centro Educacional Gisno (doravante Gisno), que já tem acolhido os pesquisadores envolvidos durante o desenvolvimento da pesquisa e é o *locus* de projetos-piloto, passíveis de expansão para as demais escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com vistas ao fomento de políticas públicas para os estudantes indígenas. Após um levantamento inicial dos estudantes indígenas no Gisno em 2022, encontramos um estudante no 7º ano vespertino e sete estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos são da etnia Guajajara. Esse tem sido, nesta etapa da pesquisa, nosso público-alvo.

Infelizmente, em 2020 e em 2021, não foi possível fazer os trabalhos de campo para a geração dos dados e implementação das metodologias já produzidas devido à pandemia de covid-19. Mas, em maio de 2022, iniciamos os trabalhos de campo, o que nos possibilita trazer os resultados iniciais da pesquisa até o presente momento, fins de junho de 2022.

O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar o contexto da pesquisa e sua justificativa (seção 2), seus objetivos (seção 3), o quadro teórico (seção 4), o percurso metodológico inicial (seção 5), os resultados iniciais (seção 6) e a relevância e o impacto da pesquisa para o desenvolvimento científico, tecnológico ou de inovação (seção 7). Nossa

pretensão é também motivar outros(as) pesquisadores(as) a fazer pesquisas como esta e somar esforços para promover acesso mais democrático aos estudantes indígenas nas escolas públicas do Brasil.

2 Contextualização e justificativa

O Brasil é um país multilíngue, contrariando a falácia do monolinguismo. Porém, a educação formal básica ainda não reconhece isso. De acordo com o Art. 13 da Constituição Federal de 1988, o português é a única língua oficial de nosso território. Segundo o Art. 1º da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, a língua brasileira de sinais (Libras) chegou perto desse *status* ao ser reconhecida como “[...] meio legal de comunicação e expressão [...]” (BRASIL, 2002), o que tem garantido, à comunidade surda do Brasil, uma ampliação paulatina de acesso a bens e direitos em âmbitos institucionais de diversas ordens, principalmente no âmbito educacional. E quanto às cerca de 180 línguas indígenas em nosso país?⁴ Afora leis municipais que estabelecem línguas indígenas como cooficiais⁵, não há, de fato, um reconhecimento nacional de sua importância e necessidade, especialmente em processos de educação formal nas escolas.

Apesar disso, o Art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, grifo nosso) prevê respeito a valores culturais e linguísticos de nossos povos indígenas:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**

Conforme afirmamos em Gomes (2013, p. 383),

Esse artigo 210, de modo geral, determina a necessidade de se reconhecer a diversidade cultural presente no Brasil. Especificamente, o seu parágrafo segundo garante, em termos legais, a obrigatoriedade do uso das línguas indígenas na escola, ao menos no ensino fundamental.⁶ Aí encontramos uma referência explícita ao bilinguismo, uma vez que a língua portuguesa

⁴ O Brasil tem um número de línguas indígenas que varia entre 150 e 180 línguas (MOORE *et alii*, 2008, p. 1).

⁵ De acordo com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), há treze línguas indígenas cooficiais no Brasil. In: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

⁶ O ensino fundamental desenvolve-se em 9 anos e precede o ensino médio, composto por 3 anos. Ambos formam a chamada Educação Básica, que precede a Educação Superior.

também tem seu espaço garantido na escola indígena. Ainda na Constituição de 88, o parágrafo primeiro do artigo 215 afirma que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras [...]”. O artigo 231 reconhece “[...] aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”. Como vemos, tanto as culturas indígenas quanto suas línguas têm lugar de destaque em nossa lei maior.

Mas, na prática, o que vem ocorrendo? Tomando como foco o Distrito Federal, a Constituição não está sendo seguida. Não existem políticas públicas voltadas para o uso e a valorização de línguas indígenas na escola, nem mesmo existem materiais didáticos que contemplem as línguas indígenas dos estudantes desse segmento social. Não há proteção das manifestações das culturas indígenas e muito menos reconhecimento dos costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas na SEEDF. Praticamente, nada sabemos sobre os povos indígenas que residem na capital do Brasil.

De acordo com Silva (2015, p. 27), a chegada de indígenas a Brasília começou em fins da década de 1950, quando “[...] indígenas Fulni-Ô Tapuya de Águas Belas (PE) vieram fazer parte da mão de obra operária de Brasília”. Ainda segundo a autora,

Em meio ao concreto, sentiam a falta e necessidade de exercer suas crenças. Assim, aos feriados e finais de semana, buscavam nas proximidades, hoje denominado Setor Noroeste, o cerrado nativo como refúgio espiritual, onde podiam falar sua língua materna, cantar e dançar com os espíritos da natureza, num movimento interligado com a comunidade de origem. Desde então, tornou-se o local para suas manifestações culturais, nascendo um forte vínculo de respeito e manejo tradicional com aquele território, área preservada do cerrado brasileiro que se mantinha longe das marcas de destruição humana. (SILVA, 2015, p. 27)

Os Fulniô parecem ter se estabelecido no hoje chamado Santuário dos Pajés há muitas décadas⁷. Esse local entrou no centro de forte disputa territorial em 2011, quando o Governo do Distrito Federal resolveu criar o Setor Habitacional Noroeste, área nobre

⁷ De acordo com Januzzi (2016, p. 32), “Santuário dos Pajés (Imagem 2) fica localizado em área antes pertencente à Fazenda Bananal (BRAYNER, 2013). Em um dos *sites* que acompanharam o processo de luta pela Terra, o aspecto *sagrado* do território é definido, em sua relação com a resistência e com a articulação de povos indígenas: ‘[...] Assim se levantou o Santuário Sagrado dos Pajés, um ponto sagrado que liga as rotas tradicionais dos antepassados: rotas religiosas, de troca e fuga, reconhecidas pelo nosso povo indígena ancestral. Milhares de etnias passaram pelo Planalto Central durante os séculos que se seguiram a invasão e ocupação dos territórios indígenas. Fugindo do massacre, da perseguição e da escravidão, o Planalto Central é um ponto da memória espiritual e histórica do espírito do índio no tempo. Como falavam os anciãos da tribo: ‘o traçado do Plano Piloto é o cruzamento das rotas de fuga indígena vindas de leste para oeste e do sul para o norte’ [...]. <http://santuariodospajes.blogspot.com.br/2010/02/nas-rotas-dos-pajes.html>. Acesso em: 24 fev. 2016”.

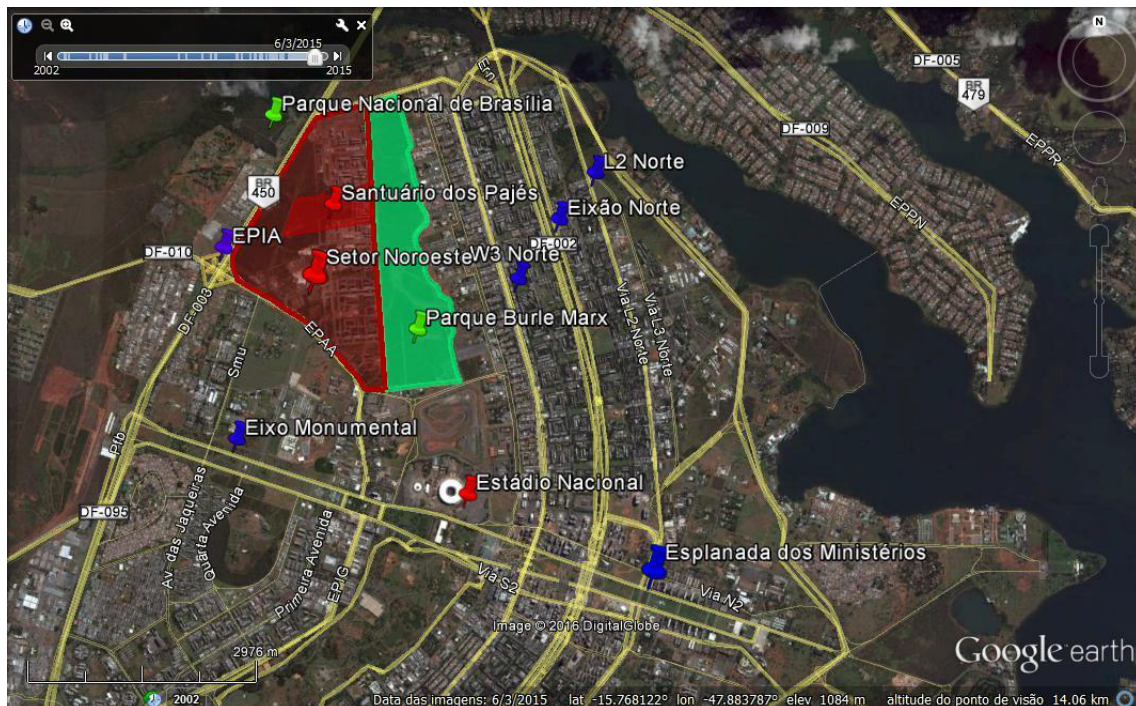
cujo metro quadrado gira em torno de dez mil reais, um dos mais caros do DF. O conflito é bastante complexo e não caberia em um texto só, mas recomendamos a leitura de Januzzi (2016). A título de ilustração, citamos duas passagens de Januzzi (2016), em que o antropólogo registra trechos da fala de um líder comunitário do Noroeste contra os indígenas:

“Cara, a FUNAI disse que não é terra indígena, o governo diz que não é, os caras aceitam sair, tudo só não dá certo por conta desses desocupados, desses vagabundos dos direitos humanos que vêm atrapalhar. Índio bom é índio morto” (sic).

[...] “Os índios estão barganhando e as nossas custas, mas tudo vai sair”. “Sabe mesmo do que eles precisam? É de um pau de pica grossa que faça eles se mudarem”. (JANUZZI, 2016, p. 27, aspas do autor, grifo nosso)

Ainda de acordo com Silva (2015), encontram-se na região índios Guajajara, Kariri Xocó, Tuxá e Wapichana, no que se tem chamado de Terra Indígena Tapuya Santuário Sagrado dos Pajés e Aldeia Tekohaw. A imagem a seguir mostra sua localização.

Imagem 1 – Setor Noroeste, mais novo bairro do Plano Piloto (2015), Parque Burle Marx, Parque Nacional e via EPIA compõem suas adjacências. O Santuário dos Pajés é a Terra Indígena que é envolvida pelo bairro.



Fonte: Januzzi (2016, p. 31)

Como constata Januzzi (2016, p. 30), “o indígena, em sua prática no mundo, não tem vez. Além de negado, deve ser aniquilado. Em seu projeto de vida, povos indígenas são incômodos que devem ser tirados de cena”⁸.

Portanto, esta pesquisa se justifica, na medida em que tem por metas gerais: 1. levar ao reconhecimento e valorização dos povos e línguas indígenas presentes nas escolas públicas do DF; 2. produzir materiais didático-pedagógicos voltados para o público indígena, levando em conta sua diversidade cultural e, sobretudo, linguística; 3. fomentar o multilinguismo no Distrito Federal.

Em última instância, buscamos promover equidade e igualdade entre estudantes indígenas e não indígenas. Ainda não identificamos pesquisas que já tenham mensurado a iniquidade entre indígenas e não indígenas na Educação Básica. Mas podemos fazer um paralelo com o que já se constatou sobre o tema com relação aos negros.

Segundo os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Inep) de 2017, a proporção de estudantes pretos no 5º ano com aprendizagem adequada em matemática era de 29,9%, enquanto esse percentual, em se tratando de estudantes brancos, era duas vezes maior 59,5%. Essa distância se amplia nos anos subsequentes da escolarização. Já no ensino médio, a proporção de estudantes brancos com aprendizado adequado em matemática 16% chega a ser quatro vezes superior à dos pretos 4,1%. Somado a isso, a diferença na taxa de conclusão no ensino médio entre brancos e pretos é de 19,8 pontos percentuais, em favor dos primeiros (Todos Pela Educação, 2018, 2019). (Edital Equidade Racial na Educação Básica, 2020, p. 5-6)

A desigualdade racial no Brasil é um fato, como os dados acima permitem constatar, o que tem impacto direto na trajetória escolar de negros e, certamente, tem também na de povos indígenas, dadas questões linguísticas, culturais e históricas, amplamente conhecidas. Se o risco de repetência é maior para o alunado negro (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; LOUZANO, 2013; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013), o que dizer do alunado indígena? Como bem pontua o *Edital Equidade Racial na Educação Básica* (2020, p. 6), isso compõe “[...] um ciclo que se inicia na exclusão escolar e culmina nas dificuldades

⁸ De acordo com Januzzi (2016, p. 32, grifo nosso), “Em 2011, o Santuário dos Pajés, Terra Indígena de ocupação que remonta à própria construção de Brasília, foi cercado pela polícia e por agentes de segurança das construtoras com interesse imobiliário na área. Seu objetivo: retirar, à força, famílias indígenas para que o bairro pudesse ser construído sem interferência. Movimentos sociais, estudantes da UnB e outros apoiadores se mobilizaram contra. Após alguns processos judiciais e ataques violentos por parte das construtoras, do GDF e da Polícia Militar, os conflitos arrefeceram com o tempo e o Noroeste conseguiu aval para continuar. O Outro, (até o momento) não aniquilado, foi **invisibilizado**”.

de inserção no mundo do trabalho, ciclo que indica fortes conexões entre as desigualdades de classe, as relações raciais e os processos da escolarização básica”.

Logo, somos plenamente de acordo com a seguinte necessidade; por isso, propomos esta pesquisa:

São necessárias pesquisas que explicitam e enfrentam as inequidades culturais e cognitivas: as formas de **preconceito** e **discriminação**, os **silenciamentos** e a **violência simbólica** das representações negativas, reveladas na **dinâmica curricular**, nos **planos e materiais de ensino**. (Edital Equidade Racial na Educação Básica, 2020, p. 14, grifo nosso)

3 Objetivos

Nesta seção, apresentamos os objetivos da pesquisa.

3.1 Objetivo Geral

Produzir pesquisa linguística que resulte também em materiais didático-pedagógicos e metodologias de ensino-aprendizagem que contemplem as línguas e culturas indígenas presentes nas escolas públicas do DF em comunhão com o ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola, a fim de promover equidade, igualdade e desenvolvimento de competências interculturais em favor dos estudantes indígenas.

3.2 Objetivos Específicos

- 1) Contribuir para a identificação dos povos e línguas indígenas presentes nas escolas públicas do DF;
- 2) Identificar as necessidades linguísticas dos estudantes indígenas do Ensino Fundamental II (EF II), do Ensino Médio (EM) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- 3) Construir metodologias de ensino de *Redação para a Democracia* em língua portuguesa, voltadas aos estudantes indígenas, levando-se em conta suas necessidades específicas e perspectivas culturais;
- 4) Construir glossários terminológicos bilíngues ou multilíngues, abrangendo a língua ou as línguas indígenas faladas pelos estudantes e a língua portuguesa, com vistas ao ensino-aprendizagem dos diversos componentes curriculares da SEEDF;
- 5) Construir glossários terminológicos multilíngues, abrangendo a língua ou as línguas indígenas faladas pelos estudantes, a língua portuguesa, a língua ingle-

- sa e a língua espanhola, com vistas, principalmente, ao ensino-aprendizagem dessas duas últimas línguas, que são componentes curriculares da SEEDF;
- 6) Transformar os materiais didático-pedagógicos previstos nos objetivos 3, 4 e 5 em conteúdos digitais, para uso em computadores, *tablets* e *smartphones*, especialmente via aplicativos (*apps*);
 - 7) Organizar um espaço físico de diversidade indígena dentro da escola para acolher, orientar e apoiar os estudantes indígenas.

4 Quadro Teórico

Esta pesquisa se situa em perspectivas teóricas diversas e complementares, produzidas e utilizadas por nós há algum tempo, a saber: a) Bilinguismo/Multilinguismo pluralista, funcional e intercultural; b) Redação para a Democracia; c) Terminologia, Terminografia e Etnoterminologia.

Como pontuamos em Gomes (2013, p. 384), a LDB 9394/96 repete, em seu artigo 32, o mesmo texto da Constituição Federal de 1988, artigo 210, parágrafo 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Essa previsão legal em dois marcos jurídicos fundamentais e de espectro nacional é relevante para a defesa de um ensino bilíngue/multilíngue, pluralista e funcional (GOMES, 2013). Destaca-se aí também a necessidade de ter em conta os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas.

Ainda na LDB, identificamos o artigo 26, que prevê que os currículos de ensino fundamental e médio sejam complementados por uma parte diversificada, concernente à cultura da sociedade local. E, finalmente, o Art. 78 dessa mesma lei (BRASIL, 1996, grifo nosso) determina:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilíngue e intercultural** aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

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

Como afirmamos em Gomes (2013, p. 384):

Nossa legislação é bastante clara: devemos garantir aos nossos povos indígenas uma educação escolar bilíngue, que respeite suas identidades étnicas ao mesmo tempo em que lhes dê total e irrestrito acesso ao conhecimento técnico e científico desenvolvido em nosso país.

O termo “bilinguismo” é carregado de múltiplos sentidos, especialmente no contexto de línguas indígenas no Brasil. Adotamos a perspectiva pluralista e funcional. Antes de defini-la, apresentamos o bilinguismo de transição, o qual negamos veementemente:

O bilinguismo de transição também pode ser acertadamente chamado de bilinguismo de invasão. Sob o rótulo pernicioso de “bilinguismo civilizatório”, esse tipo de bilinguismo ditou o ritmo de extermínio de várias línguas indígenas no Brasil. (GOMES, 2013, p. 406)

Para entender como surgiu o bilinguismo de transição, é necessário fazer um breve retrospecto da história relativamente recente da educação escolar indígena em nosso país. Foi o que fizemos em Gomes (2013, p. 406, grifo nosso):

De acordo com um relatório do Ministério da Agricultura de 1942, o ensino escolar indígena tinha por meta **transformar o índio em não-índio**. Ensino exclusivamente em Português, atividades escolares completamente alheias ao ambiente cultural e social indígena e uma **postura agressiva dos “educadores” frente aos costumes e línguas indígenas marcaram décadas de nosso ensino oficial indígena**. Com o advento do Brasil desenvolvimentista da década de 1960, a ideia era transformar o índio em pequeno produtor rural, por meio da criação de escolas rurais.

Como discutimos em Gomes (2013), no início dos anos 1970, a Funai firma convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL), uma instituição religiosa que tem por meta a conversão ao cristianismo dos povos não cristãos. Alimentam-se, assim, um proselitismo e um ensino bilíngue de transição, também chamado de ensino bilíngue de civilização. De acordo com Pimentel Silva (2006, p. 383), são criados cursos de formação de monitores bilíngues entre os Kaingang em 1970, Karajá em 1971, Guajajara em 1972 e Maxacalí em 1980; ocorrem a produção de cartilhas e um descrédito quase total do valor dos monitores indígenas na escola.

Essa postura bastante questionável contrasta fortemente com o previsto na Portaria 75N da Funai (BRASIL, 1972), segundo a qual: “a educação dos grupos indígenas deverá

ser sempre bilíngue; a língua portuguesa só será empregada onde ela seja habitual, sem prejuízo das línguas dos índios”.

Contrasta também com o próprio Estatuto do Índio, Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973):

Art. 48 – Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.

Art. 49 – A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

É inegável o valor desses documentos, que preveem uma educação, no mínimo, bilíngue, a qual considere as línguas indígenas ao lado da língua portuguesa, não abaixo dela. Não se pode negar o acesso ao sistema de ensino formal aos povos indígenas caso seja do seu interesse, mas ele deve ser feito com adequações, levando-se em conta aspectos culturais e interculturais.

Nossa proposta de pesquisa avança nessa direção, tomando como ponto de partida o que propusemos em Gomes (2013): o bilinguismo pluralista e funcional ou bilinguismo inclusivo. Estamos alinhados com Pimentel Silva (2004, p. 127) e entendemos que a escola, dentro ou fora da aldeia, deve “preservar os espaços de produção especializada e cotidiana e garantir não só o uso da língua [indígena], mas também sua atualização, salvaguardando as experiências vividas entre as gerações”.

A escola deve ser, portanto, um espaço de convivência entre línguas, entre culturas, de intercâmbios mútuos. Avançamos, nesta pesquisa, para uma perspectiva multilíngue, que abrange, além das línguas indígenas dos estudantes das escolas públicas de Brasília, as línguas portuguesa, inglesa e espanhola, sendo essas três últimas componentes curriculares da Educação Básica. Portanto, propomos uma educação pluralista, funcional e multilíngue. Defendemos que esse sistema “[...] deve ser fundamentado em uma concepção sociointeracionista de linguagem, a qual contemple todos os gêneros do discurso [...]” (GOMES, 2013, p. 407).

A educação pluralista, funcional e multilíngue visa a atingir o desenvolvimento de competências interculturais, assim definidas:

habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de personas, culturas y estilos de vida; esto es, desempeñarse efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo (UNESCO, 2013; FANTINI, TIRMIZI, 2006, grifo nosso)

O estudante indígena fora de sua aldeia, inserido em uma escola pública urbana, como ocorre em Brasília, está imerso em outra cultura, diversa da sua. Sendo falante de outra língua, também encontrará nas línguas da escola (português, inglês e espanhol) outros mundos a conhecer, explorar e dominar. Esse encontro de culturas e línguas deve ocorrer de maneira equânime, igualitária e democrática. As competências interculturais e interlinguísticas devem ser desenvolvidas, a fim de promover a plena cidadania desses estudantes indígenas e, por tabela, dos demais estudantes e membros da comunidade escolar. Como bem pontua Gutiérrez Estrada (2020, p. 3):

Actualmente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la ONU son los que impulsan a la discusión y promoción de proyectos que atiendan temas de esta índole no solo en contextos de educación formal, sino también aprendizaje de vida para todas y todos. Nuestra aportación se enmarca en la intersección de la educación ciudadana cívica y ética en donde el desarrollo de la competencia intercultural y la empatía contribuyen a generar espacios que promuevan el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en nuestras sociedades.

Alinhamos, assim, nossa pesquisa com a perspectiva teórica das competências interculturais, diretamente relacionadas com uma educação cidadã e ética, em que a empatia se faça presente.

Concretamente, atrelamos essa perspectiva ao que chamamos Redação para a Democracia, originalmente um curso que ministramos durante um pós-doutorado (GOMES, 2016). Nessa perspectiva, associamos diretamente o ensino de leitura e escrita com o acesso real à democracia. Para Morais e Kolinsky (2014, sp),

Ler e escrever bem é indispensável para trabalhar, viver dignamente e participar na cultura e no governo da sociedade. Todos os seres humanos, salvo os que apresentam [...] algumas patologias, nascem com potencialidades cognitivas para tal. Se ainda há no mundo centenas de milhões de iletrados e alguns bilhões de indivíduos com diferentes graus de dificuldade na leitura e na escrita, isso se deve ao fato de as comunidades humanas estarem organizadas em um sistema pseudodemocrático em que o poder não é exercido pelo povo e para o povo, mas por uma oligarquia que governa para benefício dela e de uma minoria de pessoas muito ricas.

E aqui entramos nós, professores-pesquisadores de língua portuguesa, seja ela primeira língua ou língua adicional. Nosso papel é, fundamentalmente, contribuir para que

as pessoas possam ler e escrever bem. Esse é o único caminho para mudar os rumos desiguais que gerenciam fortemente nossa sociedade. Esse é o único caminho para vivermos em uma democracia de fato, em que estudantes indígenas e não indígenas possam ter acesso à cidadania plena.

Portanto, um dos objetivos desta pesquisa é produzir metodologias de ensino de redação para os estudantes indígenas. Essas metodologias terão como base o princípio de que a verdadeira democracia só é possível se os cidadãos de um país tiverem acesso à leitura crítica e à escrita consciente⁹. É de conhecimento geral que milhões de brasileiros são analfabetos funcionais, pessoas que sabem identificar letras, palavras, ler frases, mas não conseguem, efetivamente, compreender o que leram e, menos ainda, se posicionar criticamente sobre o que leram. Nesse mesmo sentido, falta a essas pessoas conhecimento prático e competente de escrita. Tanto o conhecimento de leitura crítica quanto o de escrita consciente podem ser desenvolvidos por qualquer indivíduo. Nessa direção, deveriam caminhar as chamadas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, o que infelizmente não vem ocorrendo a contento. Se falantes de português como língua materna já enfrentam dificuldades na escrita e na leitura, pressupomos que essas dificuldades sejam ainda mais acentuadas nos estudantes indígenas, especialmente nos que têm o português como segunda língua ou língua adicional¹⁰.

Outro ramo teórico que tem dado sustentação para se cumprir parte dos objetivos desta pesquisa é a Etnoterminologia (COSTA 2013, 2017; COSTA, GOMES, 2011, 2013a, 2013b; FERREIRA, 2013; FERREIRA, GOMES, 2017; GOMES, 2013; GOMES, FERREIRA, 2012, 2014, 2015). Antes de apresentar a definição de Etnoterminologia e sua aplicação à presente pesquisa, faz-se necessária uma breve contextualização do seu surgimento.

Por demanda dos índios Mundurukú, cuja língua estudamos há mais de duas décadas (cf. GOMES, 2000, 2006, por exemplo), em 2006, participamos da criação, no Pará, do curso de *Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante em Técnico em Agroecologia, Técnico em Enfermagem e Magistério* (RAMOS, 2006), também conhecido por *Projeto Ibaorebu*. Esse curso visava a atender à continuidade dos estudos dos formados no Ensino Fundamental, único nível da Educação Básica oferecido pelo Estado nas próprias aldeias até 2006. Assim, os jovens não precisariam deixar as aldeias para cursar o Ensino Médio

⁹ Inspiro-me nas reflexões do psicolinguista português José Morais presentes em obras dele como o livro *Alfabetizar para a democracia* (MORAIS, 2014).

¹⁰ O debate sobre o termo mais adequado ser “segunda língua”, “língua estrangeira” ou “língua adicional” precisará ser feito ao longo da pesquisa. Sobre esse tema complexo, inicialmente sugerimos a leitura de Leffa e Irala (2014).

e fariam um curso mais voltado para as necessidades de seu povo. Como registramos em Costa e Gomes (2011, p. 3413),

[...] com o Projeto Ibaorebu, houve a intensificação do contato do povo mundurukú com a língua Portuguesa. Para que esse contato não fosse demasiadamente invasivo, gerando com o tempo uma situação irreversível de monolingüismo total em Português, tornou-se clara a necessidade de se desenvolver um dicionário bilíngue e didático nas áreas de Magistério, Enfermagem e Agroecologia. Por isso, em 2007, iniciou-se seu desenvolvimento. Esse dicionário pode ser considerado também uma das medidas para que a língua Mundurukú tenha seu espaço garantido nas discussões escolares, fator fundamental para a existência de um almejado bilingüismo funcional e pluralista.

O princípio que norteou as pesquisas terminológicas e terminográficas com a língua mundurukú em contraste com a língua portuguesa é o mesmo na presente pesquisa: garantir que a língua dos estudantes indígenas das escolas públicas tenha seu espaço garantido na escola, com vistas ao bilingüismo/multilingüismo funcional e pluralista. O objetivo é promover harmonia linguística e cultural entre os dois mundos que se cruzam, com vistas ao pleno desenvolvimento de competências interculturais e interlingüísticas.

Para tanto, estamos usando, de maneira geral, a Terminologia e a Terminografia bilíngue e multilíngue, uma vez que

A organização e a divulgação de terminologias por meio de instrumentos de referência elaborados em mais de um idioma consiste em um trabalho que cumpre um papel social maior, pois aproxima mundos, facilitando a comunicação e a recuperação da informação no campo do conhecimento especializado. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 68)

Além do papel social maior, concordamos com as autoras ao afirmarem que “O desenvolvimento da lexicografia e da terminografia multilíngues não deixa de corresponder a uma estratégia para promover as condições de desenvolvimento equalitário entre as línguas que coexistem e, muitas vezes, rivalizam” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 29).

De maneira específica, adotaremos a Etnoterminologia, como a concebemos:

[...] uma terminologia voltada para os conhecimentos técnicos e científicos de uma determinada comunidade indígena, quilombola, ribeirinha ou tradicional que possua conhecimentos e práticas tradicionais associadas à sua subsistência, de ordem sanitária, alimentar e/ou cultural. (COSTA; GOMES, 2013, p. 56)

Igualmente, seguiremos os princípios da Socioterminologia como definidos por Faulstich (2005, p. 283-284)

Socioterminologia, como disciplina descritiva, estuda o termo sob a perspectiva linguística na interação social. Assim sendo, a pesquisa socioterminológica deve ter como auxiliar:

- 1) os princípios da Sociolinguística, tais como os critérios de variação linguística dos termos no meio social e a perspectiva de mudança;
- 2) os princípios de Etnografia: as comunicações entre membros da sociedade capazes de gerar conceitos interacionais de um mesmo termo ou de gerar termos diferentes para um mesmo conceito.

Esse recorte teórico já tem guiado a produção de glossários bilíngues e multilíngues, os quais incluirão as línguas indígenas faladas pelos estudantes indígenas no espaço escolar, conforme detalharemos na metodologia.

5 Percorso metodológico inicial

A presente pesquisa está sendo gestada no Centro Educacional Gisno, uma escola pública da região central de Brasília. Nessa escola, em 2022, encontramos oito estudantes da etnia Guajajara, um no 7º ano do EF e sete na EJA.¹¹ Nossa intenção é que essa escola se torne polo/referência em educação diferenciada e inclusiva para estudantes indígenas, de modo que estudantes de outras escolas venham para ela no futuro.

Iniciamos, recentemente, essa parceria com a escola e com a SEEDF e estamos em fase inicial de geração de dados em dois dos três subprojetos a seguir citados, todos projetos-filho desta pesquisa. São eles:

1. *Glossário multilíngue Guajajara, Inglês, Espanhol e Português de termos do meio ambiente e sustentabilidade;*
2. *Glossário bilíngue Português-Gujajara de termos da Biologia;*
3. *Ensino de redação dissertativo-argumentativa para alunos indígenas em escola de Ensino Médio no Distrito Federal com vistas ao vestibular e PAS da UnB.*

Essas três frentes de pesquisa estão seguindo as fases que apresentamos a seguir. Porém, antes, uma ressalva importante precisa ser feita. Temos consciência de que cada subprojeto tem metodologia mais complexa, a qual inclusive já está pronta e em execução, mas sua exposição neste momento extrapolaria os limites deste texto. Em publicações posteriores, não só essas metodologias serão publicadas, como também os resulta-

¹¹ Todos esses estudantes residem na aldeia Tekohaw, situada no Santuário dos Pajés.

dos finais. Como já iniciamos os subprojetos 1 e 2, trataremos de seus resultados iniciais na seção 6.

5.1 Fase 1: Conhecendo a escola, os estudantes indígenas e definindo aspectos éticos da pesquisa

Nessa fase, para os três subprojetos acima citados, estavam previstas e já foram cumpridas as seguintes etapas:

- a. Identificação dos espaços escolares comuns a indígenas e não indígenas;
- b. Entrevista¹² com os estudantes indígenas, para conhecê-los, dar-lhes visibilidade e importância; conhecer suas línguas, seus traços culturais; identificar seus anseios, receios e, principalmente, dificuldades enfrentadas na escola; além da entrevista oral, pedimos que escrevessem uma narração autobiográfica, nos moldes do proposto por Souza (2004);
- c. Entrevista com diretora, coordenadores(as) e professores(as), em busca de informações mais precisas sobre os problemas que os estudantes indígenas enfrentam na escola;
- d. Elaboração de instrumentos que visam à criação de um compromisso ético por parte dos pesquisadores com os estudantes indígenas, a saber:
 - i. Termo de Anuência da Escola;
 - ii. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais (TCLE);
 - iii. Termo de Assentimento dos Estudantes Menores;
 - iv. Termo de Autorização para Imagem e Som de Voz do Estudante (versão estudante e versão responsáveis);
- e. Em 2022, alcançamos a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília (CEP/UnB) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), cuja aprovação é indispensável em caso de pesquisas com povos indígenas. Os números dos pareceres do CONEP são: 5.201.964 e 5.391.350.
- f. Revisão bibliográfica ampla e irrestrita sobre as línguas indígenas faladas por eles; fase em andamento;
- g. Revisão bibliográfica ampla e irrestrita sobre a situação antropológica e educacional deles; fase em andamento.

¹² A entrevista foi composta de perguntas abertas e fechadas com base nas orientações de Boni e Quaresma (2005) sobre esse instrumento de pesquisa.

5.2 Fase 2: Levantamento de dados para os glossários e para o curso de redação para democracia

Nessa fase, estão sendo desenvolvidas ações específicas para cada um dos três subprojetos citados no início desta seção, a saber:

- a. Levantamento de termos mais recorrentes e centrais em livros de língua inglesa utilizados pelos alunos indígenas, com o propósito de buscar seus equivalentes na língua indígena falada pelos estudantes e em língua portuguesa; inicialmente, escolhemos capítulos desses livros que discutem meio ambiente e sustentabilidade, que, além de serem conteúdos mais transversais, agregam esses importantes valores na presente pesquisa (subprojeto 1);
- b. Levantamento de termos mais recorrentes e centrais em livros de biologia utilizados pelos alunos indígenas, com o propósito de buscar seus equivalentes na língua indígena falada pelos estudantes (subprojeto 2);
- c. Entrevista especificamente com os professores regentes de língua inglesa e de língua espanhola (subprojeto 1) para que nos auxiliem a identificar:
 - i. Quais dificuldades os alunos indígenas mais têm nessas disciplinas;
 - ii. Se os termos e palavras comuns identificados por nós nos livros didáticos são relevantes; se há outros a acrescentar;
 - iii. Se os equivalentes identificados por nós em Português estão corretos;
 - iv. Outras sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a parceria com os docentes será indispensável para seu sucesso.
- d. Entrevista com os professores regentes de ciências e biologia (subprojeto 2), para que nos auxiliem a identificar:
 - i. Quais dificuldades os alunos indígenas mais têm nessas disciplinas;
 - ii. Se os termos identificados por nós nos livros didáticos são relevantes; se há outros termos a acrescentar;
 - iii. Outras sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a parceria com os docentes será indispensável para seu sucesso.
- e. Entrevista com os docentes regentes de língua portuguesa (subprojeto 3) para que nos auxiliem a identificar:
 - i. Quais dificuldades de leitura e escrita os estudantes indígenas mais têm nessa disciplina;
 - ii. Quais gêneros e tipos textuais devem ser abordados por nós nas aulas de Redação para a Democracia, que serão ministradas exclusivamente para os estudantes indígenas;
 - iii. Outras sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a parceria com os docentes será indispensável para seu sucesso.

5.3 Fase 3: A geração dos dados em língua indígena (subprojetos 1 e 2)

Nessa fase, pretendemos:

- a. Gerar os dados de língua indígena necessários à consecução dos subprojetos 1 e 2 juntamente com os estudantes indígenas, mediante gravação de áudio;
- b. Degravar os áudios com o auxílio dos estudantes indígenas;
- c. Construir as bases de dados para os subprojetos 1 e 2, utilizando o *software Wordsmith* ou congêneres.

5.4 Fase 4: Elaboração dos glossários digitais e impressos (subprojetos 1 e 2)

Nessa fase, pretendemos concretizar os objetivos 4, 5 e 6, produzindo:

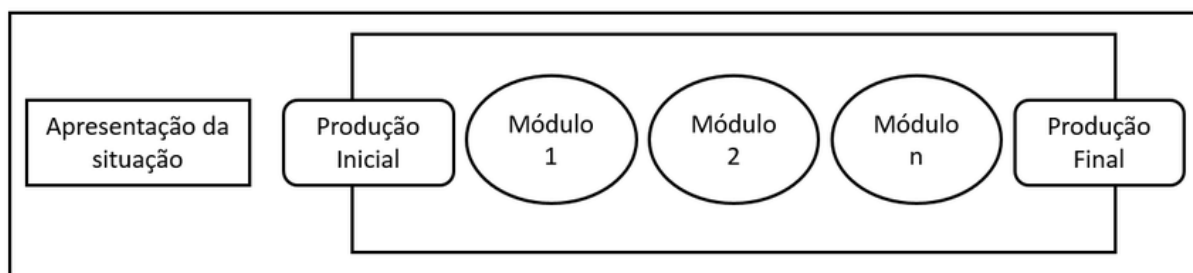
- a. A versão impressa do glossário terminológico multilíngue, abrangendo a língua ou as línguas indígenas faladas pelos estudantes, a língua portuguesa, a língua inglesa e a língua espanhola (subprojeto 1);
- b. A versão impressa do glossário terminológico bilíngue, abrangendo a língua ou as línguas indígenas faladas pelos estudantes e a língua portuguesa, com vistas ao ensino-aprendizagem do componente curricular de biologia (subprojeto 2);
- c. As versões digitais desses dois glossários, para uso em computadores, *tablets* e *smartphones*, especialmente via aplicativos (*apps*).

5.5 Fase 5: Elaboração de sequências didáticas para o ensino de redação para a democracia (subprojeto 3)

Nessa fase da pesquisa, que pretende atingir o objetivo 3, vamos construir metodologias de ensino de *Redação para a Democracia* em língua portuguesa, voltadas aos estudantes indígenas do EF II, EM e/ou da EJA, levando-se em conta suas necessidades específicas e perspectivas culturais. Para tanto, adotaremos a metodologia das Sequências Didáticas (SD).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Em um formato visual, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) exemplificam como funciona uma sequência didática, conforme a figura 1.

Figura 1 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

As seguintes atividades estão previstas:

- a. leitura crítica e analítica de textos extraídos de provas do PAS e Vestibular da UnB;
- b. debate sobre os temas presentes nessas provas;
- c. explicação de conteúdos relativos ao gênero e ao tipo textual;
- d. escrita supervisionada de redações sobre os temas debatidos a partir dos textos lidos e analisados durante a aula e fora dela;
- e. análise conjunta (pesquisador e estudantes indígenas) das redações produzidas, com vistas à:
 - i. revisão redacional (estrutura, gênero, tipo, tema);
 - ii. análise crítica do conteúdo expresso nas redações;
 - iii. revisão gramatical a partir dos erros de norma padrão e outros erros presentes nessas redações;
 - iv. reescrita dos textos corrigidos.

Todo o material didático-pedagógico elaborado será disponibilizado em versão impressa e plataforma digital.

5.6 Fase 6: Organização de espaço físico de diversidade indígena

Um de nossos objetivos é também organizar um espaço físico de diversidade indígena dentro da escola para acolher, orientar e apoiar os estudantes indígenas. Para tanto, vamos transformar uma sala do Gisno em um local específico para os estudantes.

Nossa proposta é criar um espaço de acolhimento para os estudantes indígenas dentro da escola, no qual eles se sintam respeitados e reconhecidos. A sala será pintada e grafitada com motivos indígenas pelos próprios estudantes indígenas.

O Gisno já abrigou espaço semelhante para estudantes surdos, sendo uma escola inclusiva de grande tradição. Há também projetos de educação especial e altas habilidades. Logo, a organização de um espaço para os estudantes indígenas vai ao encontro das concepções e dos valores dessa escola pública do Distrito Federal, que, apesar de estar situada no centro da capital, acolhe alunos de grupo socioeconômico de menor renda.

6 Resultados iniciais

Em maio de 2022, iniciamos os trabalhos de campo na escola e, hoje, fins de junho de 2022, já podemos compartilhar alguns resultados iniciais da pesquisa.

O nosso contato inicial na escola foi com direção, coordenação e supervisão. Em todas essas instâncias, após apresentarmos o projeto, obtivemos apoio incondicional. O corpo diretivo da escola reconheceu a importância da presente pesquisa e nos relatou que os estudantes indígenas têm mesmo muitas dificuldades, tanto acadêmicas quanto socioeconômicas. Foi-nos relatado, por exemplo, que, durante a pandemia, os estudantes indígenas iam à escola para buscar pilhas de atividades impressas, e não havia expectativa de que lhes fosse algo efetivo, pois não conseguiam nem mesmo devolver as tarefas feitas. Passado o período de isolamento da pandemia, os problemas acadêmicos se intensificaram.

A gravidade dos problemas acadêmicos desses estudantes indígenas pode ser ilustrada com a situação do estudante do 7º ano vespertino, cuja identidade será preservada por razões éticas óbvias: ele é completamente analfabeto e ingressou no Gisno no 6º ano sem saber ler ou escrever. Vimos, entretanto, seu boletim escolar do 1º ao 5º ano, quando ainda estudava em uma escola indígena no Maranhão, sua terra natal. Nesse boletim, constam notas de aprovação em todos os componentes curriculares, inclusive na disciplina língua guajajara. Mas, nem mesmo em guajajara, ele foi alfabetizado. Com esse estudante, tivemos de iniciar um projeto paralelo de alfabetização, tomando por base o método de alfabetização de Leonor Scliar-Cabral (cf. SCLIAR-CABRAL, 2018). Não há espaço neste artigo para apresentar os desdobramentos dessa nova pesquisa e seus primeiros resultados, mas cabe o registro de que, ao chegarmos à escola, novos rumos precisaram ser tomados, e desafios ainda mais complexos se apresentaram. Em outro artigo, discutiremos isso.

Para a implementação dos subprojetos 1 e 2, que tratam do glossário multilíngue inglês, guajajara, espanhol e português da área de meio ambiente e sustentabilidade, e do glossário português-gujajajara de biologia, iniciamos as oficinas etnoterminológicas com

sete estudantes guajajara da EJA, com periodicidade semanal. Primeiramente, apresentamos a esses estudantes os projetos e os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), seguindo os preceitos da ética em pesquisa. Depois, fizemos entrevistas orais com esses estudantes e também solicitamos a escrita de uma narrativa autobiográfica. A síntese das principais descobertas feitas nessas entrevistas e nas narrativas autobiográficas será apresentada em outro artigo.

Vale registrar que, antes mesmo de iniciarmos os trabalhos de campo, em maio de 2022, já havíamos iniciado a composição do *corpus* desta pesquisa, em 2020. Inicialmente, verificamos junto à escola quais seriam as etnias dos alunos indígenas para aquele ano letivo. Após sabermos que a escola receberia muitos alunos guajajara, também verificamos as séries de cada aluno e descobrimos que havia alunos nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA também. Decidimos focar no EF e na EJA.

A seguir, buscamos os livros didáticos de inglês (subprojeto 1) e de biologia (subprojeto 2) usados na escola para iniciar a formação do *corpus*. Dos livros de inglês, selecionamos os capítulos que tinham assuntos relacionados ao tema meio ambiente e sustentabilidade: capítulo 6 do livro do 2º ano do EM (cf. KIRMELIENE *et alii*, 2016) e o capítulo 2 do livro do 9º ano do EF (cf. COSTA *et alii*, 2018). Do livro de biologia do 2º ano do EM, levantamos termos relativos a classificação dos seres, reprodução, doenças, animais, plantas e partes do corpo. Neste artigo, traremos os primeiros resultados do subprojeto 1.

Já fizemos um levantamento preliminar de 225 termos em inglês sobre meio ambiente e sustentabilidade. Também já iniciamos a geração dos equivalentes em português, espanhol e em guajajara, a partir de textos sobre essa língua disponíveis na *internet*. Isso não significa, contudo, que serão esses equivalentes em guajajara que aparecerão em primeiro plano no glossário em construção.

A prioridade está sendo dada aos termos gerados na pesquisa de campo junto aos estudantes guajajara, durante oficinas etnoterminológicas. Quando há divergência, ambos os termos estão sendo registrados em nosso glossário, tendo em vista que optamos pelo registro de variantes linguísticas de termos também, amparados pela Socioterminologia já citada. Nesse sentido, tomamos como referência a pesquisa de Costa e Gomes (2017), sobre etnoterminologias em Mundurukú:

O termo é [...] influenciado pelas condições sociais e linguísticas implicadas em sua produção, sendo passível de variação. [...] Podemos encontrar indícios de variação terminológica nos registros de discursos de especialidade que temos feito, embora, até o momento, essas variações

sejam mais evidentes nos termos coletados nas oficinas terminológicas, como, por exemplo, para o termo “contraindicação” ou para a expressão terminológica “não pode fazer o tratamento”, nossos colaboradores deram os termos “yanūgapi”, “yanūgtaap ġu” e “jew-anūgtaap ġu”. Há, também variação nos discursos dos especialistas, como é o caso do termo “gripe”, registrado até o momento como “ōcō’ōcō”, “abīdide”, “abīdixi” e “abirūrū”, sendo “ōcō’ōcō” o termo mais recorrente no nosso corpus. (COSTA e GOMES, 2017, p. 54)

Para cada termo identificado em inglês, já foram gerados equivalentes em espanhol, guajajara (de acordo com a literatura sobre a língua) e português. Por exemplo, para a palavra “dog” (inglês), geramos os equivalentes “perro” (espanhol), “cachorro” (português) e “za’wára” (guajajara), termo identificado em material disponível na *internet* e já verificado em trabalho de campo na escola junto aos estudantes guajajara. Em nosso glossário, todos esses termos vão figurar como entrada lexical independente com seus respectivos equivalentes, de modo que o estudante poderá procurar a entrada em qualquer das línguas em estudo.

Como procedimento metodológico para o devido registro dos dados gerados em guajajara, estamos fazendo registro em áudio e por escrito, sempre respeitando a vontade dos colaboradores e os compromissos éticos assumidos com eles. A geração dos dados está ocorrendo em oficinas etnoterminológicas.

Essas oficinas são uma parte imprescindível do percurso desta pesquisa. Nelas, tem ocorrido a geração dos dados em língua guajajara. Durante a oficina, são feitas as gravações e respectivas degravações dos termos, usando-se a ortografia conhecida pelos estudantes guajajara em sua língua. Para cada termo identificado em inglês está sendo apresentado aos alunos também o termo em português, e ambos os termos estão sendo explicados em detalhes, com suporte de imagens, vídeos e conceitos didaticamente construídos.

Após a plena compreensão do termo, solicita-se aos estudantes que informem qual palavra em guajajara seria mais adequada para ele. Os estudantes estão sendo estimulados a debater entre si antes de chegar a um consenso. Quando há mais de uma palavra, todas elas estão sendo registradas.

Assim, a participação dos estudantes em todas essas etapas da pesquisa de campo está sendo fundamental para a sua compreensão dos conceitos relacionados aos termos, para a identificação dos equivalentes em guajajara para a produção do glossário. As oficinas têm o seguinte formato:

1. dispomos os estudantes em semicírculo, em volta de um quadro-negro, bem próximos uns dos outros;
2. criamos um clima de descontração, semelhante ao de uma conversa entre amigos e parentes;
3. mantemos um gravador digital ligado durante a oficina;
4. usamos o *laptop* para anotar os termos;
5. usamos o quadro-negro para registrar com os estudantes os termos em português, em inglês e também cada termo gerado por eles em guajajara;
6. usamos o *datashow* para projetar imagens e vídeos ao grupo;
7. preparamos e ministramos microaulas sobre os conteúdos nos quais se encontram os termos buscados;
8. temos explicado cada termo de acordo com o seu contexto de uso no eixo temático em estudo, associando-o com outros termos do próprio glossário; alguns termos só fazem sentido e só atendem ao sentido esperado em conjunto com outros termos; por exemplo:
 - a. “tiny” < “tiny plastic”; logo, “tiny” deve ser relacionado com plástico; a pergunta é: “como se diz partículas, pedacinhos de plástico em guajajara?”; daí pode sair “partícula de plástico”; “plástico” e “partícula/ pedacinho”;
 - b. “damage”: perguntamos por “prejudicar o meio ambiente” para identificar o verbo mais adequado; repetimos isso nos demais verbos quando necessário, uma vez que os verbos devem ser levantados de acordo com seu uso no eixo temático;
 - c. “disaster”: relacionamos com o adjetivo adequado ao eixo temático: “ecological disaster”; assim, não perguntamos “desastre”, mas “desastre ecológico”, um dano ecológico muito grave como um rio poluído com morte de peixes por exemplo; provavelmente, não tenham um termo como “desastre ecológico”, e talvez nos deem algo próximo a isso; podemos perguntar qual palavra usam para “problema grave, sério” e ver se aceitam combinar essa palavra com algo ambiental (no rio, na mata);
9. registramos os termos que geraram dúvidas (criamos um campo para isso em uma planilha Excel, na qual tudo está sendo registrado);
10. pedimos que o estudante explique com suas palavras um termo que gerou dúvida, que seja de uso incomum ou não usual, como “escoamento tóxico” (“toxic runoffs”), por exemplo;

11. quando não há uma palavra equivalente, pedimos para o estudante fazer uma frase em guajajara que explicaria o termo;
12. fazemos sempre um amplo debate sobre cada termo que gerou dúvida, de modo a explicar bem o seu significado e garantir que os estudantes o compreendam;
13. pedimos, então, para os estudantes falarem em guajajara qual(is) palavra(s) ou frase(s) poderia(m) explicar o termo;
14. asseguramos o registro dos termos ou frases no quadro-branco, no *laptop* e no caderno de notas de campo em conjunto com os estudantes; temos usado a ortografia que eles conhecem;
15. informamos o termo equivalente em guajajara que, porventura, identificamos em materiais digitais disponíveis na *internet* e pedimos a opinião dos alunos, registrando a resposta deles para as seguintes perguntas (estamos colocando as respostas em um campo do Excel também):
 - a. Conhecem?
 - b. Usam?
 - c. Qual é o significado?
 - d. Seria igual, parecido ou muito diferente do termo que acabaram de fornecer?
 - e. É uma palavra antiga? De outra região? Usado por mulher ou criança?
 - f. Quem usa esse termo? Todo mundo? Só mulher? Só criança? Só velho?
16. registramos todas as variações fornecidas pelos estudantes e as identificadas em materiais disponíveis na *internet*.

Estamos apenas no segundo mês de oficinas etnoterminológicas, mas já geramos junto aos estudantes dezenas de termos em guajajara e, principalmente, percebemos que o nosso interesse pela língua indígena deles tem produzido um efeito motivador neles durante as oficinas. Esses dados em guajajara ainda precisam ser depurados para virem a público.

7 Relevância e impacto da pesquisa para o desenvolvimento científico, tecnológico ou de inovação

A pesquisa está contribuindo com o desenvolvimento da Terminologia e da Terminografia bilíngues e multilíngues, especialmente com a pesquisa sobre a construção e uso de glossários na Educação Básica. Também está contribuindo para o desenvolvimento de metodologias para ensino de redação para alunos indígenas.

Ainda são escassos os projetos de pesquisa que abordam as línguas indígenas nas escolas públicas, especialmente em área urbana. A documentação, descrição e valorização dessas línguas e de seus povos é outro impacto positivo da presente pesquisa.

Do ponto de vista tecnológico, pretendemos investir na produção de versões digitais dos materiais produzidos, especialmente aplicativos e *sites* de fácil acesso (*smartphones* e *tablets*), aumentando assim o poder de alcance desses materiais.

Por fim, esta pesquisa tem a pretensão de lançar luz no debate para a elaboração de políticas públicas para educação diferenciada e de qualidade para estudantes indígenas no Distrito Federal. A parceria já estabelecida com a escola e o diálogo iniciado com a Gerência de Direitos e Humanos e Diversidade da SEEDF têm como meta justamente levar ao patamar institucional os resultados alcançados por este projeto. Trata-se de uma interação necessária entre universidade, secretaria de educação e escola, levando a pesquisa para espaços sociais relevantes e mostrando à sociedade que a ciência deve ser valorizada.

Referências

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Portaria 75N (Funai) de 1972.

BRASIL. Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20, de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24, de abril de 2002.

BRAYNER, T. N. É terra indígena porque é sagrada: Santuário dos Pajés – Brasília/DF. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 2013.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A.; NEVES, R. (Org.). *Beyond Words*: 9º ano. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2018.

COSTA, N. M. P. *Estudo Etnoterminológico do sistema de cura e cuidados em língua Mundurukú (Tupí)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IL, UnB, Brasília, 2013.

COSTA, N. M. P. *Etnoterminologia na língua Munduruku (Tupí): sistema de cura e cuidado na voz de pajés parteiras e puxadores de desmentiduras*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – IL, UnB, Brasília, 2017.

COSTA, N. M. P.; GOMES, D. M. (Etno)terminologia na (etno)medicina Mundurukú. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*, p. 3412-3423. 2011.

COSTA, N. M. P.; GOMES, D. M. Etnoterminologia do sistema tradicional de cura e cuidado Mundurukú: introdução a princípios epistemológicos e práticos. In: FERREIRA, M. (Org.). *Tradições orais de línguas indígenas*. São Paulo: Pontes, 2013a, p. 55-69.

COSTA, N. M. P.; GOMES, D. M. A etnoterminologia da língua Mundurukú (Tupí) e as contribuições da Ecolinguística. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, p. 252-274, 2013b.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FANTINI, A.; TIRMIZI, A. Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. Paper 1. 2006. Disponível em: http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1. Acesso em: 25 maio 2020.

FAULSTICH, E. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação (Impresso)*, Brasília, v. 24, n.3, p. 281-288, 1995.

FERREIRA, T. B. *Terminologia em língua indígena: a construção do dicionário escolar Português-Mundurukú na área do Magistério*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IL, UnB, Brasília, 2013.

FERREIRA, T. B.; GOMES, D. M. L'importance d'un glossaire terminologique Portugais-Munduruku pour les premières années d'école. In: GOROVITZ, S. (Org.). *Frontières linguistiques en contextes migratoires*. Paris: L'Harmattan, 2017, p. 239-269.

GESTAR II. Gestão da Aprendizagem Escolar. *Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 - TP3: gêneros e tipos textuais*. Brasília: MEC, SEB, 2008.

GOMES, D. M. *Predicados verbais da língua Mundurukú e modelos lexicográficos*. 2000, 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IL, UnB, Brasília, 2000.

GOMES, D. M. *Estudo morfológico e sintático da língua mundurukú (tupí)*. 2006. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística) – IL, UnB, Brasília, 2006.

GOMES, D. M. Terminologia e educação bilíngue pluralista e funcional: o dicionário escolar Mundurukú (Tupí). In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (Org.). *Português como Língua (Inter)Nacional: Faces e Interfaces*. Campinas: Pontes, 2013, p. 381-412.

GOMES, D. M. *Voz, valência, transitividade e mudança linguística no português candango: contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso* (Projeto de Pós-doutorado). Brasília: Programa de Pós-Graduação em Linguística/UnB, 2016.

GOMES, D. M.; FERREIRA, T. B. “Avaliação escolar”: termo, conceito e visão de mundo em português e em Mundurukú (Tupí). *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 56-81, 2012.

GOMES, D.; FERREIRA, T. B. Equivalência e definição no Dicionário Bilíngue Português-Mundurukú da área do Magistério: contribuindo para a epistemologia terminológica e terminográfica. *Tradterm*, São Paulo, v. 24, p. 339-364, 2014.

GOMES, D. M.; FERREIRA, T. B. Languages in contact in a bilingual terminological school dictionary: building the Portuguese-Mundurukú (Tupí): dictionary of the Teacher Qualification area. In: GOROVITZ, S.; MOZZILLO, I. (Org.). *Language contact: mobility, borders and urbanization*. 1. ed. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015, p. 107-127.

GUTIÉRREZ ESTRADA, M. R. *Red interdisciplinaria y estratégica para el desarrollo de competencias interculturales y empatía para atención a comunidades en movilidad interna e internacional en Sonora*. Projeto de Pesquisa. Sonora: Programa de Maestría en Lingüística/Unison, 2020.

JANUZZI, V. P. *O céu e a terra: o Setor Noroeste e seus primeiros moradores*. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – DAN, UnB, Brasília, 2016.

KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; HODGSON, E.; LADEIA, R. *Circles I*. São Paulo: FTD, 2016.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia – teoria & prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, J. Criar leitores para uma sociedade democrática. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. especial, p. 2-28, jul./dez. 2013.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Alfabetização, neurociências e democracia (entrevista). *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 71, 2014.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JÚNIOR, N. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. 2008. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/media:set2008/moore_2008_desafio.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Fenômeno do bilingüismo na sociedade Karajá e no processo escolar. *LIAMES*, Campinas, v. 4, p. 123-130, 2004.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 381-395, 2006.

RAMOS, A. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio para Habilitação de Técnico em Agrofloresta, Enfermagem ou Magistério: Projeto Munduruku*. Brasília: FUNAI, 2006.

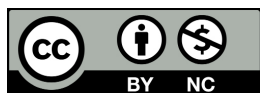
SÃO PAULO. Edital Equidade racial na Educação Básica: pesquisas aplicadas e artigos científicos. 2020. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/regulamento.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o Professor: Módulo 1*, v. 1 e 2 (Anexos). Florianópolis: Lili, 2018.

SILVA, A. P. B. *Os desafios e possibilidades para se abordar a temática indígena em sala de aula*. 2015. Monografia (Especialização em Residência Agrária) – UnB, Brasília, 2015.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Salvador, 2004.

UNESCO. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. 2001. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>. Acesso em: 21 nov. 2022.



Data de submissão: 02/08/2021

Data de aceite: 18/11/2022