

Elaboração de material didático de língua terena: a experiência de uma trajetória
Elaboration of terena language didactic material: the experience of a trajectory

Andréa Marques Rosa Eduardo*
Denise Silva**

RESUMO

A Educação Escolar Indígena é garantida aos Povos Indígenas Brasileiros conforme consta na Constituição Federal 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96. Porém, para que essa modalidade de educação seja efetivada nas escolas indígenas há a necessidade da construção de um currículo específico e diferenciado, valorização e ensino da língua indígena e direito ao ensino dos conhecimentos tradicionais. Neste sentido, uma das ações que pode colaborar para a execução das referidas leis é a construção de materiais didáticos direcionados à alfabetização e ensino da língua indígena na escola. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar a experiência de projetos de construção de material didático bilíngue para a Educação Infantil (Kalivôno: Kalihunoe Ike Vo'um) e alfabetização em Língua Terena (Formação Continuada de Professores para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena), realizados nas escolas indígenas do município de Miranda/MS. Para tal, apresentamos os procedimentos e discussões realizados durante a elaboração dos materiais didáticos em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Terena. Material Didático. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

The 1988 Federal Constitution and the National Education Guidelines and Framework Law (Lei de Diretrizes e Bases da Educação—LDB) No. 9394/96 guarantees indigenous populations the right to indigenous education. However, for this type of education to take place in the indigenous schools some things are necessary such as building a specific and differentiated curriculum, valuing and teaching indigenous languages and ensuring the right to traditional knowledge education. In this sense, one of the actions that can contribute to the implementation of these laws is the construction of teaching materials aimed at literacy and indigenous language teaching in schools. The objective of this paper is to present the experience lived during the project of constructing bilingual teaching materials for Early Childhood Education (Kalivôno: Kalihunoe Ike Vo'um) and literacy in Terena Language (Teacher Training to work with Language, Art and Terena culture), conducted in indigenous schools in the municipality of Miranda / MS. Therefore, this paper shares procedures and discussions held during the preparation of teaching materials in question.

KEYWORDS: Terena Language. Teaching materials. Indigenous Education.

1 Introdução

A Educação Escolar oferecida às comunidades indígenas, por muitos anos, teve por objetivo homogeneizar a sociedade brasileira. Mas, após muitas reivindicações, os indígenas conquistaram o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Assim, a Educação Escolar Indígena passou a ter destaque em leis, declarações, constituições, decretos, etc., nos quais são expressos os direitos ao uso da língua

* Doutoranda em Letras - Estudos Linguísticos - UFMS; IFMS/UFMS/IPEDI; andream.rosa@hotmail.com.

**Doutora em Linguística e Língua Portuguesa - UNESP - Araraquara; UNESP/CAPES/IPEDI; denisemiranda83@gmail.com.

materna, dos processos próprios de aprendizagem e a valorização, o respeito e a conservação das culturas indígenas.

A Constituição Federal de 1988 rompeu com as políticas integracionistas, garantindo aos povos indígenas o direito a sua cultura e a sua língua. Neste sentido, em seu artigo 210 afirma: “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”.

No Artigo 215, a Constituição Federal define ser dever do Estado proteger as manifestações culturais dos povos indígenas: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.”

Após a garantia constitucional, os povos indígenas passam a ser contemplados nas legislações educacionais, pois na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei Nº 9.394/96), em seu artigo 78, inciso I, foi assegurado que:

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 pesquisas, 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. (BRASIL, 1996).

As Escolas Indígenas, com base no que lhes fora assegurado em lei, inseriram, em seus currículos, disciplinas específicas sobre os conhecimentos tradicionais indígenas como é o caso das escolas estadual e municipal das comunidades indígenas de Miranda, que apresentam em seus currículos a disciplina Língua Terena. Porém, essas inserções vieram acompanhadas de dúvidas e dificuldades.

Apesar de conhecerem seus direitos e saberem, em tese, o que seja uma educação escolar diferenciada, os professores indígenas têm encontrado dificuldades para que esta educação deixe de ser uma proposta para se tornar realidade. Os principais obstáculos encontrados são a falta de capacitação/formação continuada; ausência de currículo que estabeleça o que deva ser ensinado no que concerne à língua e à cultura indígena; falta de materiais didáticos que norteiem o trabalho desses profissionais em sala de aula.

Tais dificuldades têm sido encontradas pela maioria das comunidades indígenas que possuem instituição escolar em seus territórios, como é o caso das Escolas das Terras Indígenas localizadas no Município de Miranda¹, no Estado de Mato Grosso do Sul. Nestas comunidades, os professores indígenas têm encontrado dificuldades para trabalhar com a língua, arte e cultura terena em contexto escolar. Segundo os professores indígenas da Terra Indígena de Cachoeirinha, faltam conhecimentos teóricos que possibilitem uma reflexão sobre questões pertinentes à língua e à cultura; reflexões sobre metodologias que possam facilitar o trabalho com a língua e cultura em sala de aula; estabelecer um currículo específico; e material didático de apoio que oriente o trabalho do professor indígena em sala de aula.

Dentre as inúmeras dificuldades listadas, os professores indígenas acreditam que se houver a elaboração de um material didático que proporcione o ensino da língua e da cultura na educação infantil e a alfabetização em língua terena, os profissionais da educação já teriam um grande apoio ao trabalho em sala de aula, visando à pró-vitalização da língua. Neste sentido, os professores Terena da Terra Indígena de Cachoeirinha enviaram uma carta ao Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI), solicitando projetos que oportunizassem a construção de material didático, em forma de livro didático, para o ensino da língua terena na escola.

A solicitação foi atendida pelo IPEDI, que elaborou o projeto *Formação Continuada de Professores para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena*, e concorreu ao edital de seleção de projetos para financiamento, da *Brazil Foundation*, no ano de 2012. O projeto com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores indígenas e elaborar material didático para o ensino da língua, arte e cultura terena foi selecionado e financiado por essa instituição, com vigência de Julho de 2013 a Agosto de 2014.

Após o término do projeto *Formação Continuada de Professores para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena* e o lançamento do livro *Kalivôno*, iniciamos o projeto *Kalivôno: Kalihunoe Ike Vo'um*, como uma continuidade do trabalho desenvolvido no projeto anterior, porém atendendo a professores e alunos da educação infantil indígena. A realização do projeto nesta modalidade da Educação Básica ocorreu a pedido da comunidade, uma vez que na formatura da educação infantil, em 2014, a então prefeita municipal criticou o uso de traje típico no evento e questionou a validade do certificado elaborado pela escola, pelo fato

¹ Miranda possui três Terras Indígenas: T.I.Cachoeirinha (Aldeias: Cachoeirinha, Morrinho, Babaçu, Argola, Lagoinha e Mãe Terra), T.I. Pilad Rebuá (Aldeias Moreira e Passarinho) e T.I Lalima (Aldeia Lalima).

de os indígenas não seguirem o padrão de eventos de formatura da Secretaria Municipal de Educação de Miranda, que previa o uso de beca e certificado igual para todas as escolas da Rede.

No entanto, outro fator que contribuiu para a realização do projeto foi que ao analisar o número de crianças matriculadas na educação infantil (4 e 5 anos), que ainda falam a língua terena, observou-se que apenas 17% chegam à escola falando a língua indígena, porém utilizando-se de número significativo de empréstimos.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é apresentar as experiências e reflexões decorrentes do processo de elaboração dos materiais didáticos de língua terena realizado durante a vigência dos dois referidos projetos. Portanto, apresentamos a seguir alguns apontamentos sobre a língua Terena, bem como a necessidade da construção de materiais didáticos para o ensino dessa língua.

2 A Língua Indígena Terena: estudos linguísticos

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas para o ensino das línguas indígenas na escola, observa-se que o primeiro passo é a realização de pesquisas linguísticas sobre essas línguas. Para ter uma ideia do contexto das línguas indígenas brasileiras, o Brasil, rico em diversidade linguística, conta com aproximadamente 181 línguas indígenas (RODRIGUES, 2005), sendo, na maioria, línguas de tradição oral. Neste sentido, a realização de pesquisas sobre as línguas indígenas é importante para o contexto que vivenciamos hoje, visto que proporciona a elas maiores recursos para sua revitalização e alternativas para uma política linguística. Portanto, as pesquisas linguísticas possuem relevância científica e social, propiciando conhecimento da linguagem humana e da diversidade linguística, que se manifesta de forma particular e única em cada língua; e contribui com a comunidade falante da língua estudada, oferecendo suporte para que seja preservada e revitalizada (SEKI, 2000, p. 245). Faz-se necessária:

[...] a produção de materiais resultantes da investigação linguística (descrições de boa qualidade, dicionários, coletâneas, etc.), a atuação contra fatores que levam ao abandono da língua, o desenvolvimento de atividades que propiciem a restauração da autoestima e de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura e que contribuam para o fortalecimento das mesmas bem como para despertar a consciência crítica de modo a permitir

um melhor entendimento e avaliação da sociedade envolvente. (SEKI, 2000, p. 246).

Neste sentido, observa-se que um dos fins objetivos das pesquisas sobre línguas indígenas é colaborar para a formação de fontes escritas nessas línguas, pois, como citado anteriormente, a maioria das 181 línguas indígenas faladas no Brasil são de tradição oral e todas encontram-se em risco de extinção. Segundo Braggio (2002), por meio da modalidade escrita, é possível expressar a literatura indígena e transmitir as leis ou normas que regem a sociedade não índia. Se a língua indígena passar a ser uma língua de tradição escrita, terá mais um motivo para continuar a existir.

A língua indígena tem um grande valor para seus falantes, fator que justifica a necessidade da realização de estudos linguísticos que visem contribuir para a revitalização dessas línguas.. Segundo Rodrigues (2005, p. 36), “No plano mundial tem-se considerado que hoje, qualquer língua falada por menos de 100 mil pessoas tem sua sobrevivência ameaçada e necessita de especial atenção”. Segundo o linguista, todas as línguas indígenas brasileiras possuem menos que 40 mil falantes, sendo que muitas dessas línguas contam com apenas 1000 falantes, situação grave que aponta a urgência de pesquisas. Mas o número reduzido de falantes não é o único problema. Rodrigues (2005) afirma que há um número reduzido de pesquisadores em comparação com a necessidade e quantidade de línguas indígenas que necessitam ser descritas e estudadas, considerando o risco de extinção.

Neste contexto, encontra-se a língua terena ainda pouco estudada e com uma população estimada em 24.776 pessoas, segundo dados do Instituto Socioambiental. Cabe ressaltar que, a maioria das comunidades terena são monolíngues em língua portuguesa, e as crianças aprendem o português como primeira língua, portanto há como estimar um número menor de falantes, em relação ao total da população. Assim, a língua terena encaixa-se no panorama traçado por Rodrigues (2005), tanto pelo número de falantes quanto pela pequena quantidade de pesquisas linguísticas descritivas.

Se considerarmos os fatores propostos pela UNESCO para avaliar a situação de uma língua: 1) número de falantes absolutos; 2) proporção de falantes na comunidade afetada; 3) atitudes dos membros da comunidade em relação à língua; 4) possibilidade de a língua ocupar novos espaços na comunidade e nos meios de comunicação utilizados pela própria comunidade; 5) natureza e qualidade da documentação disponível da língua; 6) disponibilidade de materiais didáticos para o uso da língua no ensino em geral e no ensino da

própria língua; 7) situação da língua no âmbito em que a mesma é utilizada; 8) políticas e atitudes em favor da língua por parte do governo e instituições governamentais e não governamentais; 9) transmissão da língua de geração para geração; observa-se que a língua terena é considerada como seriamente em perigo, uma vez que, embora boa parte de adultos e idosos falem a língua, ela não está sendo repassada para as novas gerações.

Embora os Terenas sejam alvo de muitas pesquisas, poucas privilegiam o aspecto descritivo da língua e, dentre as pesquisas de descrição linguística, a maioria foi feita por missionários. Podemos citar os trabalhos elencados por Rosa (2010):

a) Syllable structure of terena (HARDEN, 1946); b) Some problems of segmentation in terena (BENDOR-SAMUEL, 1960); c) Na outline of the grammatical and fonological structure of terena (BENDORSAMUEL, 1961); d) A structure-function description of terena phrases (BENDOR-SAMUEL, 1963a); e) Stress in terena (BENDOR-SAMUEL, 1963b); f) Terena verb inflection (EKDAHL e GRIMES, 1964); g) Some prosodic features in terena (BENDOR-SAMUEL, 1964); h) Terena (arawakan) pronouns (Eastlack, 1968); i) Terena dictionary (EKDAHL, 1969); j) A homonymy-avoiding transderivational constraint in terena (WILKINSON, 1976); k) Derivação verbal em terena (BUTLER, 1977); l) Modo, extensão temporal, tempo verbal e relevância contrastiva na língua terena (BUTLER, 1978); m) Aprendendo terena I e II (EKDAHL e BUTLER, 1979); n) The nasal morpheme (TOURVILLE, 1991); o) The multiple functions of the definite article in terena (BUTLER, 2003); p) Descrição fonológica da língua Terena (Aruák) (SILVA, 2009); q) Fonologia da língua terena (MARTINS, 2009). (ROSA, 2010, p. 54-5).

Porém, a partir de 2010, podemos citar outras pesquisas descritivas que foram realizadas sobre o Terena: a) Aspectos Morfológicos do Terena (Áruak) (ROSA, 2010); b) Aspectos Gramaticais da Língua Terena (NASCIMENTO, 2012); e, c) Estudo lexicográfico da língua terena: proposta de um dicionário bilíngue terena/português (SILVA, 2013). Como é possível observar, ainda há muito que estudar sobre a língua terena, sendo que os trabalhos realizados até o momento não abordam todos os aspectos da língua; por exemplo, faltam estudos de morfofonologia, morfossintaxe, entre outros, que são fatores importantes para a construção de materiais didáticos para o ensino da língua. Outra situação que não tem colaborado é o fato de grande parte de essas pesquisas estarem registradas na língua inglesa e não serem de fácil acesso aos indígenas. Para obter muitos desses textos há a necessidade de recorrer a sites e instituições de outros países. Portanto, a comunidade não tem acesso aos estudos realizados sobre a sua própria língua.

A falta de estudos descritivos e o difícil acesso aos materiais têm sido as principais dificuldades para a elaboração de materiais didáticos sobre a língua terena.. Não foram raras as vezes em que os professores indígenas se depararam com as dificuldades de alfabetização na língua indígena na escola, na ortografia da língua, etc. Garcia (2007), em sua tese de doutorado, a partir de pesquisa realizada na Terra Indígena de Ipegue, localizada no município de Aquidauana/MS, aponta que a dificuldade em grafar os acentos tem dificultado a aquisição e o uso da língua na modalidade escrita, o mesmo acontece em outras comunidades, onde, diante da necessidade de escrever na língua, a comunidade elege um ou dois professores, e os demais alegam não saber usar a ortografia e as regras de acentuação. Segundo Quaresma e Ferreira (2014),

A confecção de materiais didáticos e paradidáticos pelos próprios professores indígenas se caracteriza como uma oportunidade para que esses alcancem os objetivos que desejam para a educação escolar indígena, tornando-a específica, diferenciada e de qualidade. Pois, enquanto autores de seus próprios manuais escolares, os índios podem elaborar seus materiais didático-pedagógicos levando em considerações características específicas de um dado povo indígena e da própria educação escolar indígena, também podem produzir livros didáticos mais contextualizados a realidade de sua educação e as necessidades do próprio professor na sala de aula e, ainda, livros isentos de preconceitos, generalizações ou estereótipos comuns aos povos indígenas. (FERREIRA, 2014, p. 10).

Neste sentido, o livro didático para o ensino da língua indígena pode contribuir com a manutenção linguística, histórica e cultural da comunidade indígena; auxiliar os professores em sua prática pedagógica; transmitir informações tradicionais da história, cultura e arte do povo indígena tanto para sua comunidade como para outras comunidades indígenas ou não indígenas; e, principalmente, respaldar a língua, valorizando-a e revitalizando-a.

No entanto, não é tarefa fácil elaborar materiais didáticos sobre línguas indígenas, como apontamos. Diante dessas dificuldades, os professores indígenas sentem medo ou receio em darem o primeiro passo e serem criticados. Quando perguntamos aos professores como eles queriam o material, um professor levantou e pegou um livro didático da prateleira e disse: “eu quero que minha língua tenha um livro assim, bonito e colorido”. Portanto, são poucos os materiais didáticos, sendo mais presentes os materiais paradidáticos. Enquanto os primeiros exigem estudos linguísticos e específicos e a escolha de métodos de alfabetização, os segundos explanam temas diversos e não são voltados especificamente para o ensino da

língua indígena na escola. Considerando a língua terena, há muitos materiais paradidáticos bilíngues sobre meio ambiente, energia, cultura, etc., mas, pouquíssimos materiais didáticos que visam ao ensino da língua indígena em sala de aula. Desses poucos materiais didáticos, a grande maioria não é publicada oficialmente, são apostilas desenvolvidas pelos professores para o trabalho diário com a língua na escola. Eles não possuem incentivo financeiro para publicarem esses materiais, e, geralmente, a Prefeitura Municipal, responsável pela escola indígena, faz a impressão dessas apostilas para que sejam distribuídas aos alunos.

O Ministério da Educação (MEC) instituiu a Comissão Nacional de Apoio à Publicação de Material Didático Indígena (CAPEMA) para nortear e financiar tais produções. No entanto, tal ação não tem atendido efetivamente as comunidades, visto que são muitos os povos indígenas que não tem material didático disponível em suas escolas. Segundo Coracini (2011a), 99% do mercado editorial brasileiro é composto pelos livros didáticos. No entanto, não identificamos a presença de materiais didáticos voltados aos povos indígenas no mercado editorial. Talvez, a ausência desses materiais esteja associada à não rentabilidade financeira advinda de sua produção, pois cada povo indígena necessita de materiais adequados à sua realidade linguística, cultural e história.

A ausência de livros didáticos indígenas no mercado editorial pode ser vista tanto positiva quanto negativamente. É positivo porque as comunidades podem realmente nortear a elaboração de seus materiais e o mercado editorial capitalista não recairia sobre suas produções, eximindo-os da autoria (SOUZA, 2011) e das escolhas metodológicas que lhes convém. E negativamente pelo fato de tão poucas editoras se interessarem pela publicação de tais materiais, dificultando que as compilações dos professores indígenas sejam publicadas. Trata-se de um dilema, que Segundo Coracini (2011b, p. 43), resolver-se-á “[...] quando a ética do capitalismo for substituída pela ética revolucionária [...]”.

Neste sentido, os materiais didáticos que apresentamos neste artigo, até o momento, são os únicos materiais didáticos para a educação infantil e alfabetização em língua terena elaborado pelos professores indígenas e publicados. Nos moldes em que se configuram os materiais didáticos resultados desses projetos, não tivemos acesso a nenhum outro material de alfabetização em língua indígena ou para a Educação Infantil indígena no Brasil, levando-nos

a crer que se trata de materiais inovadores². Porém, como todo trabalho inovador, estes materiais são os primeiros passos nesta caminhada.

Embora os professores tenham recebido formação continuada para o trabalho com novas metodologias, optaram por registrar, no material didático para alfabetização em terena, a metodologia que eles já utilizam em sala e com que, portanto, sentem-se mais seguros. No entanto, mesmo utilizando no material uma metodologia tradicional, comum nas escolas até o momento, os professores buscaram adotar nas atividades propostas, mesmo que de forma ainda tímida, a transdisciplinaridade e transculturalidade. No entanto, a proposta transdisciplinar e transcultural foi abordada de forma intensa no material para a educação infantil, considerando-se a metodologia diferenciada de formação realizada pelo projeto.

Uma das certezas que conduziu este trabalho foi a de que havia a necessidade de “dar o primeiro passo” e enfrentar as críticas, pois sabemos (equipe e professores indígenas) que elas surgirão e, faz-se necessário que elas surjam para que os próximos trabalhos sejam cada vez melhores e mais efetivos. Portanto, apresenta-se no próximo item o desenvolvimento dos projetos e as dificuldades e facilidades encontradas no percurso.

3 A experiência da construção de material didático na língua terena

Conforme anunciamos anteriormente, o Material Didático de alfabetização em língua Terena é resultado do Projeto *Formação Continuada de Professores Indígenas para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena*. O objetivo do projeto foi oferecer aos Professores indígenas formação continuada para trabalhar com a Língua Terena e Arte e Cultura Terena, visando à construção de um referencial metodológico para a efetivação de um ensino que valorizasse os conhecimentos tradicionais de seu povo. Dessa forma, enquanto os professores participaram da formação também elaboraram um material didático de língua, arte e cultura terena. O material, volume único, foi dividido em duas partes, a primeira destinando-se à língua terena e, a segunda, destinando-se ao ensino da Arte e Cultura Terena. Porém,

² O projeto *Formação Continuada de Professores para o Trabalho com a Língua e Cultura Terena* foi finalista do Prêmio Tecnologia Social da Fundação Banco do Brasil e o Projeto *Kalivono: kalihunoe ike vo'um* foi um dos ganhadores do Prêmio Acolher do Movimento Natura.

conforme os objetivos desse artigo, apresentamos as experiências da elaboração da parte de língua terena.

O material didático, que intitula-se *Kalivôno* ('criança' em Terena), foi elaborado pelos professores da Terra Indígena de Cachoeirinha, e adotado por todas as escolas indígenas de Miranda/MS e objetiva a alfabetização em língua terena, atendendo, neste sentido, os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. No entanto, por ser o primeiro material didático na língua e baseado na cultura, o livro está sendo utilizado em toda a Educação Básica.

Para iniciar a elaboração do material didático, realizamos inúmeras reuniões com os professores indígenas da Terra Indígena de Cachoeirinha, com o objetivo de decidirmos como seria o material. Nossos questionamentos foram: como o professor indígena quer ensinar a sua língua? Que método usar? Qual a estrutura que o material deve ter? Para que série? Enfim, as interrogações eram muitas e adiantamos que não foi muito fácil respondê-las, considerando os diversos embates existentes entre a teoria de construção de material didático para o ensino de língua e aquilo que os professores indígenas almejavam. Cabe ressaltar que nem tudo que eles queriam estava de acordo com as teorias linguísticas e os novos métodos de alfabetização. E nosso maior questionamento surgiu: se exigirmos seguir uma determinada teoria para elaboração de material didático de língua não estaremos impondo, mais uma vez, algo aos índios? O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) não afirma que a escolha deve ser dos indígenas? Neste sentido, valorizando a decisão dos professores indígenas, registrou-se no material didático a metodologia que eles já utilizam em sala, e a partir da realização desse e de outros projetos e com a prática escolar reflexiva, pensar em novos métodos para o ensino da língua terena.

Os professores compreendem os seus métodos próprios para ensinar a língua, a cultura, a arte. Nossa participação, neste sentido, foi unicamente de apoio, buscando atendê-los nas dificuldades que encontrariam durante o processo de elaboração do material, apresentando as alternativas científicas para que eles pudessem fazer as suas escolhas. Como afirma o RCNEI, "A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada". (BRASIL, 1998, p. 24).

Neste sentido, a efetiva participação dos professores indígenas na elaboração de materiais didáticos, como protagonistas e não como coadjuvantes, é ação necessária para a

efetivação da escola que almejam. Portanto, a elaboração do material didático realizada pelos professores permitiu que eles abordassem, inclusive na parte de língua, os conhecimentos tradicionais Terena. Esse fato está presente nos inúmeros textos que abordam mitos, lendas, história das comunidades presentes na Terra Indígena Cachoeirinha, bem como os métodos próprios de investigação e solidariedade presentes entre os membros da comunidade. Por exemplo, não foram raras as atividades elaboradas com o objetivo de levar o aluno indígena a buscar informações pela comunidade, junto a outros membros e pessoas mais velhas, pois, como afirma o RCNEI (BRASIL, 1988, p. 23), “A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas”.

Outro fator importante que pode ser observado nos textos e atividades do material é o respeito pela decisão em grupo, sempre procurando valorizar a participação dos alunos, o respeito às hierarquias dentro da comunidade e a necessidade de sempre considerar os resultados de uma atitude para todo o grupo, valorizando o comunitário e não o individualismo, afinal, a decisão de uma pessoa, se não for analisada e refletida, pode influenciar toda a comunidade. Acreditamos que essa autonomia na escolha do conteúdo e das atividades contribuiu para que o livro fosse utilizado para os outros anos do ensino fundamental, uma vez que os conteúdos são importantes para a cultura e não estão limitados há uma faixa etária ou ano escolar.

A valorização da língua também está presente na parte do material destinada ao ensino da arte e cultura terena, pois por se tratar de uma língua também de tradição oral, os professores indígenas buscaram efetivá-la como principal veículo para a propagação da arte, história e cultura terena. É por meio de sua língua que os terena transmitem informações sobre sua história, seus mitos e lendas. Dessa forma, a elaboração do material didático contribuiu para que a língua seja valorizada no que concerne à oralidade, assim como contribuir para a construção de uma tradição escrita nessa língua.

Nas oficinas de elaboração do material didático, observamos que os professores indígenas querem que os conhecimentos tradicionais, em especial, a língua terena, sejam valorizados como todos os outros conhecimentos que são disseminados na escola.

A escolha de um material de alfabetização em língua terena justificou-se pela necessidade em haver um material específico para as séries de alfabetização, visto que é o

momento em que a base da leitura e escrita é formada. A princípio é um material de alfabetização, mas que poderá ser usado como suporte para a elaboração de materiais que possam atender às demais séries do Ensino Fundamental e Médio.

A falta de materiais didáticos de língua terena e de outras línguas indígenas brasileiras foi um dos maiores obstáculos que enfrentamos nesse processo, pois não tínhamos referências a serem seguidas, não da forma como os professores indígenas desejavam, com um método que proporcionasse, além do contexto, a decodificação da linguagem. A maior parte dos materiais didáticos de línguas indígenas disponíveis no Brasil atualmente não trabalha com o conhecimento das letras, formação de palavras e frases, fazendo com que a língua, mesmo na escola, seja usada mais na oralidade do que em sua versão escrita. Segundo os professores indígenas, os materiais que valorizam apenas a oralidade não atendem aos objetivos de alfabetização que eles almejam, pois um material baseado unicamente na oralidade impossibilitaria os objetivos de alfabetização ou teriam resultados insatisfatórios. A utilização da escrita é uma das principais dificuldades apresentadas pelos professores indígenas, que dizem não saber utilizar a ortografia e os acentos, talvez seja essa a justificativa da insistência em privilegiar a língua na modalidade escrita.

Neste sentido, mesmo após as oficinas de metodologia de ensino de língua materna, os professores optaram pela alfabetização por meio do método tradicional, organizando-o conforme o alfabeto da língua terena, opção que pode estar relacionada ao modelo de escola que eles conhecem, uma vez que a maioria não possuía curso superior ou formação continuada para o trabalho com a língua.

Ao questionarmos os professores sobre as inúmeras críticas que são destinadas ao método tradicional e silábico, eles nos responderam que se trata de um método que oferece resultados satisfatórios e, em relação ao fato de ser pouco contextualizado, é um problema que poderia ser resolvido no material. Dessa forma, o material de língua que foi elaborado pelos professores terena, embora adote o método tradicional, busca trazer textos e informações contextualizadas, levando o aluno à reflexão. Assim, o material não tem por objetivo apenas a codificação e decodificação das letras, mas a construção de um conhecimento de leitura e escrita de forma contextualizada, por meio de um método que aponte resultados eficazes e rápidos.

Durante as reuniões e oficinas, pudemos notar que os professores queriam recorrer a algo que desse mais segurança e como estavam habituados ao método silábico, buscaram

mantê-lo. A equipe do projeto buscou apresentar as inúmeras alternativas disponíveis aos professores indígenas, inclusive a liberdade em usar aquilo que eles também tivessem de ideias. Feita a escolha do método, os professores escolheram fazer o material seguindo a ordem do alfabeto na língua terena. Porém, esta alternativa inicial não foi possível de ser efetivada no material. O alfabeto em terena tem uma ordem que busca seguir a ordenação do alfabeto em português, porém, tal ordem se complica no momento de explicar no material de língua terena algumas questões gramaticais da língua, como é o caso das nasalizações que marcam a primeira pessoa e que são representadas por letras na ortografia. Por exemplo, *há'a* (pai) inicia-se com o som [h], representado pela letra *h*, mas quando há a marcação de primeira pessoa, o som inicial sofre uma nasalização e temos *nza'a* (meu pai), ou seja, a palavra passa a ter o som [ʰz] no início, representado pelas letras *nz*, considerada uma letra do alfabeto terena. Neste sentido, tanto *h* quanto *nz* são letras do alfabeto em terena, mas que, nesse mesmo alfabeto, estão distantes uma da outra em localização. Por exemplo, em terena, o alfabeto tem a seguinte ordem: a, mb, k, nd, e, ng, h, i, nj, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, x, nz, y, '. Observe que a ordem do alfabeto terena foi elaborada com base na ordem do alfabeto da língua portuguesa. Neste sentido, *h* e *nz* estão relativamente em posições distantes. Para explicar o processo de nasalização, os professores optaram por colocar as letras *h* e *nz* em sequência. Dessa forma, no material didático de língua terena, a ordem do alfabeto terena passou a ser: a, e, i, o, u, k, ng, h, nz, zj, l, m, n, o, p, mb, r, s, t, nd, u, v, x, y, '. Embora essa medida tenha sido necessária neste material, é importante que pesquisas em torno da ortografia da língua terena sejam realizadas. Até o momento, a língua terena já foi escrita de duas formas ortográficas diferentes. A primeira forma, presente em Ekdahl e Butler (1979) e que atualmente não é mais usada, representava o som [k] com *qu*, como na língua portuguesa. Na nova ortografia, esse mesmo som é representado pela letra *k*. No entanto, mesmo com uma nova ortografia, como se pode observar nas reflexões acima, as dúvidas ainda estão presentes entre os professores indígenas terena e precisam ser resolvidas, o que recai sobre a necessidade de que mais estudos linguísticos e descritivos abordem a língua.

Os professores indígenas, durante a elaboração do material, também observaram a necessidade de que este fosse contextualizado, atualizado, que trouxesse textos, já que os alunos não teriam outra fonte para recorrer no momento, visto que há poucos textos publicados em terena. Dessa forma, nas oficinas de elaboração do material didático, os professores produziram muitos textos em terena. Os textos abordaram temáticas diversas

como histórias, mitos e lendas da comunidade, etc. Foram produzidos textos de diversos tipos: narração, instrução, informativo, literários, entre outros. Assim, cada capítulo do material apresenta no mínimo dois textos para leitura. Os textos contam também com atividades de interpretação que objetivam não apenas a interpretação do texto, mas a contextualização com o que a criança terena vivencia no cotidiano, buscando construir um significado para aquilo que está sendo ensinado. Neste sentido, os professores produziram também atividades de alfabetização e interpretação textual nas oficinas. As atividades de alfabetização trazem como tema caça-palavras, cruzadas, até atividades de aprendizagem das famílias silábicas e desenvolvimento da grafia em cursiva. Cabe ressaltar que o material didático também traz atividades de produção textual.

A ausência de textos e publicações em terena foi um dos principais obstáculos que se teve que enfrentar na elaboração desse material, apontando o quanto a realização desse trabalho contribuirá para o uso e revitalização da língua terena. Aprendendo a ler e escrever em terena, a comunidade contará com mais pessoas conhecedoras da língua em sua modalidade escrita, um grande passo para que a publicação escrita da língua tenha leitores. Dessa forma, a língua terá contextos de uso além dos contextos de comunicação oral. A formação de leitores em língua terena contribui para que o indígena deixe de ser condicionado a escrever na língua do colonizador e passe a utilizar a sua língua materna nos contextos que lhe são próprios (NEVES; ALMEIDA, 2012).

Neste sentido, com o objetivo de valorizar o ensino e o uso da língua terena, tanto na escola como socialmente, os professores decidiram pela elaboração de material didático bilíngue, pois sendo bilíngue, eles colocariam a língua terena em “pé de igualdade” com a língua portuguesa. Os alunos poderiam comparar as duas línguas e ver que as duas são importantes, que as duas são línguas e que não há diferença no valor de ambas. Outro argumento para que o material fosse bilíngue é o reduzido número de criança que fala a língua, de modo que muitas delas já são monolíngues em português. Neste sentido, o RCNEI afirma que,

[...] as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde

confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. (BRASIL, 1998, p. 22).

Quaresma e Ferreira (2014, p. 13) esclarecem que “A elaboração de material didático-pedagógico bilíngue, isto é, de livro didático indígena se apresenta como uma forma de promover o uso da língua indígena perante seu respectivo povo”. Neste sentido, as autoras elencam inúmeras contribuições que um material didático bilíngue proporciona à revitalização e preservação da língua indígena:

a) evita a perda histórica, cultural e linguística de um povo indígena; b) auxiliam os professores indígenas em suas práticas pedagógicas, transmitindo conteúdos curriculares específicos ao contexto escolar indígena, à faixa etária dos alunos e ao interesse dos mesmos; c) são transmissores das histórias, das culturas e das línguas indígenas dentro e fora do ambiente escolar, pois não circulam apenas entre os alunos de uma referida etnia indígena, também circulam entre membros indígenas de outras etnias e entre membros de sociedade não-indígenas, levando para além das dimensões da aldeia um pouco das características de um povo; d) é fundamental para dar sustentabilidade às línguas indígenas, preservando-as, mantendo-as e revitalizando-as, ou seja, garantindo a elas o status de línguas vivas. (QUARESMA; FERREIRA, 2014, p. 13-4).

Neste sentido, a perspectiva do bilinguismo norteou, também a elaboração do material didático para a Educação Infantil, em projeto subsequente. O projeto voltado para Educação Infantil abrangeu todas as escolas indígenas de Miranda, totalizando 11 aldeias e 14 salas de aula. A escolha desse nível justificou-se pela ausência da formação do professor para essa etapa da educação básica e o baixo número de crianças que chegam à escola falando a língua. No levantamento realizado pelo projeto, apenas 17% das crianças falam a língua indígena.

O material didático *Kalivôno*, da educação infantil, é uma continuidade do trabalho desenvolvido para o primeiro ano do ensino fundamental, com objetivo de promover a formação continuada de professores de forma a incentivar o conhecimento e uso da língua e cultura Terena no ambiente escolar. Nesta proposta, voltada aos alunos da educação infantil, foram realizadas reuniões junto à comunidade escolar e lideranças indígenas onde foram definidas as demandas da educação infantil para realização das oficinas que abarcaram temas como metodologias do ensino de linguagens e artes, sequência didática e produção de materiais didáticos e paradidáticos, reaplicáveis a outros níveis da educação básica. Como resultado, houve a elaboração de material didático colorido, bilíngue, que integre

conhecimentos tradicionais indígenas e não-indígenas, de forma intercultural e interdisciplinar, publicados e disponibilizados aos alunos das escolas municipais indígenas de Miranda e suas extensões, totalizando onze escolas. A opção pela educação infantil se dá pela importância do incentivo ao uso da língua materna logo nos primeiros contatos da criança com o mundo letrado e considerando as dificuldades dos professores com salas multisseriadas e com ensino bilíngue.

No primeiro projeto desenvolvido não houve a participação de um quantitativo significativo de professores e, por ser uma formação inicial, surgiram dificuldades relacionadas aos conhecimentos sobre as legislações específicas sobre a Educação Escolar Indígena e sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, sobre os quais os professores tinham pouco conhecimento. Neste sentido, o projeto Kalivôno, voltado para Educação Infantil, buscou abordar a formação dos professores de forma diferenciada, apostando na aplicação, em sala de aula, das atividades e propostas de aulas a serem contempladas no material didático. Assim, foram desenvolvidos pequenos projetos³ culturais na escola, metodologia que se mostrou efetiva por valorizar não apenas a participação do

³ Chamamos de pequenos projetos a metodologia desenvolvida para realizar as atividades práticas nas salas de aula. A princípio tínhamos planejado fazer oficinas com todos os professores e depois eles fariam as atividades com os alunos, em suas salas de aula. Na primeira oficina percebemos que os professores desconheciam o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, O Referencial Nacional para a Educação Infantil e o Referencial Municipal para a educação infantil, de modo que o trabalho desenvolvido limitava-se ao ensino das primeiras letras e de coordenação motora, sendo as atividades culturais realizadas apenas em datas comemorativas. Após a primeira oficina e com o diagnóstico que apontava o desconhecimento das políticas públicas e a resistência da direção, coordenação e dos professores sobre a necessidade de um trabalho diferenciado, optamos por alterar o cronograma, desenvolvemos oficinas voltadas para os documentos oficiais (Referenciais) e em seguida começamos a orientar os professores individualmente. Avaliamos positivamente a orientação individual do professor, uma vez que o projeto buscava atender uma clientela muito diferenciada, 14 salas de aula, localizadas em 10 aldeias e contextos diversificados. Os professores da educação infantil, na maioria das vezes, não possuem formação em nível superior, ou seja, possuem apenas o ensino médio e acabavam reaplicando a metodologia utilizada quando ingressaram na escola. Talvez pela falta de formação e de experiência sentiam-se inseguros para propor algo novo. Assim, a coordenação do projeto ia até a escola, conversava com os gestores e o professor e realizava, em conjunto, o planejamento do pequeno projeto, geralmente voltado para algum item da cultura relevante para aquela comunidade. Depois do planejamento era realizada a atividade com as crianças, na maioria das vezes visitamos pessoas da comunidade: ceramista, artesão, anciã e anciãos e, de volta para a sala de aula, era realizado o registro e a conversa com as crianças, seguindo o método sociolinguístico de Paulo Freire, onde a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Após a aula, o professor e a coordenadora do projeto avaliavam a atividade e registravam para ser inserida no livro. A princípio propomos desenvolver um pequeno projeto em cada uma das 14 salas atendidas, no entanto, foram realizados 21 projetos com a presença da coordenadora e muitos outros, já que a prática virou rotina na escola, inclusive em outros níveis da educação básica, como ensino fundamental e médio. Um ponto interessante a ser ressaltado foi a ligação entre as crianças e os anciãos. No dia seguinte às atividades, as crianças chegavam contando que os avós contaram uma versão diferente ou os avós procuravam os professores querendo contribuir com as atividades. Assim, a metodologia adotada foi muito bem aceita pela comunidade, escolar e contribuiu muito para a inserção dos conhecimentos tradicionais em sala de aula, o que acreditamos que não aconteceria se apenas o professor recebesse a formação durante a oficina.

professor no projeto, mas estendendo-se à iniciativas individuais desses professores no cotidiano escolar e da comunidade indígena. A metodologia adotada por esse projeto contribuiu significativamente para a elaboração dos textos e atividades para a produção do material didático, superando as expectativas da equipe.

O projeto teve como um dos resultados dois livros didáticos de aproximadamente 100 páginas cada, bilíngues, interculturais, transdisciplinares, com designer e layout específicos para o trabalho com a educação infantil, considerando todas as especificidades da educação infantil nas comunidades indígenas de Miranda-MS, que é possível de ser utilizado em outras comunidades Terena.

Acreditamos que o material didático para a Educação Infantil, somado ao primeiro material didático elaborado (*Kalivôno* – 1º ano ensino fundamental), bem como a formação oferecida aos professores, possam contribuir com o uso da língua e dos conhecimentos tradicionais no cotidiano escolar e, desta forma, melhorar a qualidade da educação escolar indígena e contribuir em favor da pró-vitalização da cultura Terena.

Infelizmente não é possível mensurar o real alcance das atividades dos projetos e materiais didáticos que foram desenvolvidos em curto prazo, entretanto alguns fatos indicam que estamos no caminho certo: apoio de todas as lideranças de todas as comunidades indígenas de Miranda; maior envolvimento do poder público (prefeitura, secretaria de educação, vereadores) em prol da educação escolar indígena, principalmente se considerarmos o contexto local (agropecuária forte, áreas em litígio e conflitos entre indígenas e fazendeiros); convites de diversas comunidades indígenas para eventos, incluindo a *Hanaiti Ho'unevo Têreno* – Grande Assembléia do Povo Terena, onde são discutidos temas de interesse da comunidade Terena e povos indígenas; premiações; e, outros reconhecimentos por parte de ações não-indígenas.

Considerações finais

A cada oficina realizada, pudemos compreender que ainda é necessária a realização de mais pesquisas de cunho linguístico com o objetivo de descrever a língua terena, pois as dúvidas que surgiam, muitas vezes, não eram possíveis de serem respondidas com o material e pesquisas disponibilizadas até o momento. Neste sentido, ainda se fazem necessários estudos que abordem a morfossintaxe, gramática, morfofonologia, ortografia da língua terena.

Os materiais elaborados, segundo os levantamentos que fizemos durante o processo, são apenas os primeiros na configuração em que foram feitos. Ainda são necessárias análises e reflexões para que esses materiais possam ser cada vez melhores, transformados, atendendo a todas as necessidades da educação infantil e da alfabetização na língua terena. Enfim, é apenas o primeiro passo diante de todo o caminho que estes projetos abriram para novas conquistas, em especial, a busca pela elaboração de materiais que possam atender as demais etapas da Educação Básica. E, neste início de caminhada, há a certeza de que não podemos ficar à espera de outras certezas para começar a trabalhar.

Sempre que um pesquisador acessa territórios indígenas para realizar qualquer pesquisa, os indígenas logo afirmam a necessidade de um retorno prático por parte dos pesquisadores. Os índios não querem apenas dissertações e teses que apenas enfeitem as estantes das bibliotecas físicas ou digitais das universidades, mas que sejam trabalhos que tragam contribuições para a comunidade indígena. Foi por esse motivo que não sentimos medo em iniciar este trabalho de elaboração de material didático de língua junto aos professores indígenas, mesmo diante de tão poucos estudos e tantas dúvidas.

Como apontado anteriormente, os projetos receberam o reconhecimento da comunidade, das administrações públicas e privadas, como a Fundação Banco do Brasil e a Natura. No entanto, acreditamos que o maior resultado dos projetos foi a mudança na postura do professor, que tem desenvolvido, com frequência, atividades diferenciadas, baseadas na língua e na cultura do povo. Prova disso são os projetos elaborados pelos professores a partir da experiência com os projetos por nós coordenados, como por exemplo: o projeto *Cultura e Identidade Terena*, desenvolvido na Escola Pilad Rebuá, que oferece atividades culturais (Artesanato, dança, música, etc..) no contra-turno da escola; O projeto *Sons da Aldeia*, desenvolvido na Extensão José Balbino-Aldeia Babaçu, que resgata a música indígena, também no contra-turno escolar, sendo esse contemplado com o *Prêmio Cultura Indígena do Ministério da Cultura*. Cabe ressaltar que esses são projetos elaborados e executados por professores indígenas, o que mostra o empoderamento e apropriação da metodologia oferecida nos projetos de formação continuada.

Referências

BUTLER, N. E.; EKDAHL, E. M. *Aprenda Terena*. v. I e II. Brasília: SIL, 1979.

BRAGGIO, S. L. B. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. *Signótica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG*, 14, nº 1, 2002, p. 115-128.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011a.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011b.

GARCIA, M. de S. Uma análise tipológica sociolinguística na comunidade indígena Terena de Ipegue: extinção e resistência. UFG/Faculdade de Letras, 2007. Tese de (Doutorado).

NASCIMENTO, G. B. N. Aspectos gramaticais da língua terena. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Dissertação (Mestrado).

NEVES, C. R. d; ALMEIDA, A. C. de. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos pós-coloniais. In: *Em Tempo de Histórias*. n. 20, Brasília, jul. 2012. p. 123-135. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/viewFile/7288/5705> Acesso em: 10/07/2016

QUARESMA, F. de J. P.; FERREIRA, M. de N. de O. Políticas nacionais para o ensino da língua indígenas: inclusão e identidade. Recorte. Mestrado em Letras: Linguagem, Discurso e Cultura/UNINCOR. Ano 8, nº 02. Disponível em: <file:///C:/Users/Andr%C3%A9a/Downloads/Dialnet-PolíticasNacionaisParaOEnsinoDasLinguasIndigenas-3872103.pdf> Acesso em: 01 out. 2015.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. In: *Revista Ciência e Cultura*. V. 57. N. 2. São Paulo. Jan./Mar. 2005. P. 35-38. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf> Acesso em: 25 abr. 2016.

ROSA, A. M. Aspectos morfológicos do Terena (Áruak). Três Lagoas: UFMS, 2010. Dissertação (Mestrado).

_____. Formação Continuada de Professores para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena. Aquidauana: IPEDI, 2012.

SEKI, L. Línguas Indígenas do Brasil no Limiar do Século XXI. In: *Revista Impulso*. V. 12 n. 25. 2000. Disponível em: www.inimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp27art11.pdf Acesso em: 20 jan. 2010.

SILVA, D. Estudo lexicográfico da língua terena: proposta de um dicionário bilíngue terena-português. Araraquara: UNESP, 2013. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa).

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011b.

UNESCO 2009. UNESCO Interactive Atlas of the World's Language in Danger. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/endangermentlanguages/atlas> Acesso em: 23 de julho de 2016.

Recebido em: 04/11/2016

Aceito em: 20/11/2016