



**Trocando em miúdos a teoria e a prática**

# **Formando escritores indígenas**

**Linguagem e letramento em foco**

**Wilmar da Rocha D'Angelis**

*Indigenista. Doutor em Lingüística.*

*Professor do Departamento de Lingüística da Unicamp*



**Ministério  
da Educação**



© Cefiel/IEL/Unicamp

É proibida a reprodução desta obra sem a prévia autorização dos detentores dos direitos.

**Ministério  
da Educação**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Presidente: LUIS INÁCIO LULA DA SILVA

Ministro da Educação: FERNANDO HADDAD

Secretário de Educação Básica: FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES

Diretora do Departamento de Políticas da Educação

Infantil e Ensino Fundamental: JEANETE BEAUCHAMP

Coordenadora Geral de Política de Formação: ROBERTA DE OLIVEIRA

Cefiel - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da  
Linguagem (IEL)\*

Reitor da Unicamp: Prof. Dr. José Tadeu Jorge

Diretor do IEL: Antonio Alcir Bernárdez Pécora

Coordenação do Cefiel: Marilda do Couto Cavalcanti

Coordenação da coleção: Marilda do Couto Cavalcanti

Coordenação editorial da coleção: REVER - Produção Editorial

Projeto gráfico, edição de arte e diagramação: A+ comunicação

Revisão: REVER - Produção Editorial; Sandra Barbosa de Oliveira

\* O Cefiel integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica.

Impresso em fevereiro de 2008.

## Sumário

### **Apresentação / 5**

### **Atividade 1 ■ História da língua – História do povo / 7**

Introdução / 7

Leitura / 8

Escrevendo a história da língua / 8

### **Atividade 2 ■ Reconhecendo palavras emprestadas / 9**

Introdução / 9

Reconhecendo empréstimos / 10

Diferenciando empréstimos / 10

Reconhecendo empréstimos na própria língua / 12

### **Atividade 3 ■ Exercitando a criatividade na língua / 14**

Introdução / 14

Atualizando palavras antigas / 15

Criando palavras novas / 17

### **Atividade 4 ■ Superando o texto infantilizado e irrelevante / 19**

Introdução / 19

Leitura / 20

Avaliando publicações criticamente / 20

### **Atividade 5 ■ Experimentando traduzir / 22**

Introdução / 22

Traduzir não é buscar as “mesmas” palavras em outra língua / 23

Escolhendo um texto / 24

### **Atividade 6 ■ Avaliando traduções e reescrevendo / 27**

Introdução / 27

Leitura e crítica / 27

Notas de tradução / 28

Atividade de reescrita / 28

### **Atividade 7 ■ Construindo critérios de escolha / 29**

Introdução / 29

Avaliando uma experiência / 29

Formulando critérios / 30

### **Atividade 8 ■ Praticando o gênero entrevista / 31**

Introdução / 31

Definindo um tema / 31

Entrevista e transcrição / 32

### **Anexos**

Anexo 1 – Diálogo entre um sábio Tupinambá  
e o francês Jean de Léry / 37

Anexo 2 – A morte de um Kaingang / 39

Anexo 3 – O enterro de um Kaingang / 42

Anexo 4 – Como os brancos vêem os índios / 45

Anexo 5 – Batata-moranga: a riqueza em vitamina A / 47

Anexo 6 – Cateto e queixada / 49

Anexo 7 – Quem ensina aprende; quem aprende ensina / 52

Anexo 8 – Subsídio para discutir critérios  
de escolha de textos a traduzir / 51

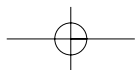
Anexo 9 – Construindo uma entrevista / 55

Bibliografia / 79

## Apresentação

**E**ste fascículo busca concretizar mais e melhor as sugestões e exemplos de atividades apresentados no fascículo *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?*, da coleção “Linguagem e Letramento em Foco”. Dessa forma, a leitura e o emprego deste fascículo supõe o conhecimento do texto daquele e, muitas vezes, solicitará (ora do formador, ora de todos os cursistas) um retorno àquele texto para aprofundamento de seu entendimento.

Este fascículo orienta as atividades do formador, por isso, em quase todas as atividades, apresenta sugestões de leitura complementar, de aprofundamento. Mas as próprias atividades estão, em muitos casos, entremeadas de texto informativo e formativo, voltado ao formador, para subsidiá-lo em sua tarefa de concretizar, em ações, as principais propostas daquele fascículo teórico.



## ■ Atividade 1

# HISTÓRIA DA LÍNGUA – HISTÓRIA DO POVO

### Introdução

Uma constatação freqüente, no trabalho em contato com comunidades indígenas ou na formação de professores índios, é que as gerações indígenas mais jovens não costumam ter um panorama amplo da história de suas sociedades a partir da penetração européia. E, ainda quando tenham uma certa visão histórica, não refletem especificamente os processos experimentados no que diz respeito à língua indígena.

A atividade aqui sugerida objetiva aprofundar o entendimento do conteúdo das páginas 10 a 14 do fascículo *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?*<sup>1</sup>, e provocar, nos membros da comunidade indígena, em formação<sup>2</sup>, uma reflexão (e, talvez, uma pesquisa) que os leve a construir uma compreensão do processo histórico envolvendo a língua indígena falada (ou deixada de falar) na comunidade.

<sup>1</sup> O fascículo *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* será, aqui, simplesmente chamado de “fascículo teórico”.

<sup>2</sup> Este fascículo propõe atividades a serem desenvolvidas, pelos formadores, em programas específicos de formação de *escritores* indígenas (como sugere o fascículo) ou em programas de formação (inicial ou continuada) de *professores* índios.

## **Leitura**

Sugere-se que todo o grupo (re)leia as páginas 10 a 14 do fascículo teórico.

## **Escrevendo a história da língua**

O grupo deve se organizar para escrever a história da sua língua, contemplando no mínimo dois momentos, que correspondam aos momentos 1 e 2 descritos no fascículo teórico (página 10). Se a situação específica do grupo justificar, também escreverão a história do momento 3 (página 14) para sua língua. E, no caso de comunidades que não falam mais uma língua indígena, é necessário escrever o 4º momento: o abandono ou a morte da língua.

Ao escrever esse texto, o grupo buscará, tanto quanto possível, estabelecer datas aproximadas para cada período histórico, apoiando-se também em documentação histórica, se for o caso.



## ■ ATIVIDADE 2

# RECONHECENDO PALAVRAS EMPRESTADAS

### Introdução

Nas páginas 15 e 16 do fascículo teórico, falamos de “modernização” das línguas. A questão é retomada nas páginas 36 e 37, no tópico sobre *Tradução* (incluindo um boxe sobre “empréstimos”, na página 37).

É preciso reconhecer que, para muitas línguas, o principal recurso de “modernização” foram os empréstimos da língua dominante, mas isso é muito arriscado, no caso das línguas minoritárias como são as línguas indígenas no Brasil, porque o processo pode terminar mesmo com o abandono da língua indígena. De todo modo, não há língua que não use alguma palavra emprestada de outra língua, e as línguas indígenas não seriam exceção a esse fenômeno universal.

A atividade aqui proposta visa despertar a percepção para o volume de empréstimos da língua majoritária (português, espanhol) em uso na língua indígena, bem como indicar pistas para se distinguir empréstimos antigos e consolidados de empréstimos recentes, que, em muitos casos, podem ainda ser substituídos por palavras na língua indígena.

## Reconhecendo empréstimos

Sabendo que tanto a língua portuguesa como a língua espanhola vieram do latim, que é uma língua européia, e que nenhuma língua indígena no Brasil tem origem européia, podemos desconfiar de todas as palavras que, em uma língua indígena, sejam muito parecidas com palavras do português ou do espanhol.

Assim, por exemplo, em Ashaninka encontramos palavras como *motoro*, que significa “motor”, e que só pode ser empréstimo do espanhol ou do português. A mesma coisa se pode dizer, no Ashaninka, de palavras como *pirato* = “prato”, *porowa* = “pólvora” e *kawajo* = “cavalo”, entre outras. Em Kanamari, a palavra *kotsiro*, que significa “faca”, certamente é empréstimo do espanhol “cutillo”. No Guarani, entre tantos empréstimos, encontramos as palavras *kavaju* e *guéj*, respectivamente, do espanhol, “caballo” e “buey”, do mesmo modo que no Kaingang encontramos *kõvõru* (escrito *kãvãru*) e *mboj* (escrito *monh*) que têm origem, respectivamente, nas palavras portuguesas “cavalo” e “boi”.

## Diferenciando empréstimos

Vamos mostrar como os empréstimos não têm, todos, a mesma força ou a mesma incorporação pela língua, usando exemplos da língua Kaingang.

Em textos dos Kaingang, em sua língua, é comum encontrarmos os seguintes empréstimos da língua portuguesa: *cavalo* (escrito *kãvãru*), *galinha* (escrito *garĩnh*), *livro* (em geral, escrito *rivro*), *diretor* (escrito *nereto*), *cobertor* (escrito *komerto*), *bodega* ou *mercado* (escritos *munéga* e *mērcanu*), *governo* (às vezes escrito na forma *governũ*), *bilíngüe* (escrito sem o trema), *farmácia*, *produto* etc.

Todas elas aparecem, igualmente, na fala (discurso oral) dos Kaingang. Mas é fácil identificar que algumas são empréstimos muito antigos, já incorporados à língua indígena: *kāvãru*, *nereto*, *komerto*, por exemplo, são palavras tão arraigadas no Kaingang como as palavras *tatu*, *tamanduá*, *cutucar* ou *pipoca* (todas de origem Tupi) na língua portuguesa. Já, outras, são de empréstimo mais recente: *bilíngüe*, *farmácia*, *produto* etc. (como são recentes, em português, as palavras: *mouse*, *game*, *deletar* etc.).

Para avaliar a “antiguidade” de um empréstimo e sua maior ou menor incorporação à língua, é indispensável conhecer sua pronúncia correta (não basta conhecer sua forma escrita). Os empréstimos mais antigos são pronunciados com claras marcas da fonologia da língua indígena. Por exemplo, no Kaingang:

- ▶ a palavra *cavalo* teve o “l” trocado por “r” (porque não há “l” no Kaingang) e se tornou oxítone (já que, na língua Kaingang, todas as palavras recebiam acento na última sílaba). Em um dos dialetos do Rio Grande do Sul, essa palavra foi abreviada para duas sílabas: *kãru*;
- ▶ a palavra *galinha* também teve o “l” trocado para “r”, e de trissilábica tornou-se dissilábica, com o apagamento da última vogal.

Já empréstimos mais recentes, mesmo quando adaptados à ortografia da língua indígena, são identificados por sua menor adaptação à fonologia da língua, revelando um grau de bilingüismo mais intenso nos membros da comunidade. Em Kaingang, por exemplo, palavras como *governũ* e *rivro* revelam a aceitação de um padrão paroxítono, o que antigamente essa língua não permitia, como já vimos. Finalmente, palavras como *produto* (que inclui a letra “d”, estranha ao alfabeto Kaingang) e *farmácia* (com a letra “m” sendo pronunciada como [m] e não como [mb], a letra “á” pronunciada como um “a” aberto e não como “â” [e], e com o uso da

letra “c”) revelam uma introdução bastante recente, onde não apenas a pronúncia da língua original não é alterada (em razão da crescente proficiência bilíngüe dos Kaingang) como a própria escrita “estrangeira” é tolerada (como, no português, acontece com palavras como *game* ou *videogame*).

Ocorre também que, entre as novas atividades em que se têm engajado os Kaingang, nos últimos 10 ou 15 anos, estão as de: professor (com formação específica, em cursos de ensino médio e superior) e de vereador – para citar dois exemplos. Em razão disso, podemos prever novas necessidades lexicais, que se refletirão nos seus textos orais e escritos. Por exemplo, podemos esperar ouvir, em uma conversa ou discurso em língua indígena, os empréstimos: *lei*, *decreto*, *portaria*, *artigo*, *processo*, *licitação*, *Constituição*, *pedagógico*, *didático*, *currículo*, *tema*, *avaliação*, *aluno*, *letra*, *lápiz*, *caneta*, *estudo* etc.

Para algumas (poucas) dessas, já criaram termo próprio ou já consolidaram o empréstimo: *vênhrán* (letra), *temỹ* (tema), *arunũ* (aluno), *rapi* (lápiz), *kanêta* (caneta), *istuno* (estudo). Para outras, no entanto, nem criaram termo próprio, nem consolidaram o emprego do empréstimo, de modo que ainda é um campo que se abre à criatividade dos falantes da língua.

## **Reconhecendo empréstimos na própria língua**

Em vista do que foi dito, proponha aos falantes da língua indígena (candidatos a escritores) que busquem identificar:

1. quais empréstimos da língua portuguesa (ou de outra língua indígena) são muito antigos e já estão plenamente assimilados como palavras da língua (não deixando de levar em conta também a forma de pronunciar as palavras);
2. quais empréstimos da língua portuguesa são mais recentes,

mas que eles consideram já consolidados na fala e na escrita;

3. quais empréstimos eles consideram muito recentes, que podem ainda ser objeto de discussão, inclusive sobre a possibilidade de substituição por neologismos (veja a página 13 do fascículo);
4. se, tendo em vista as novas atividades e funções que membros da comunidade indígena vão assumindo, podem-se fazer previsões sobre as próximas necessidades expressivas (ou seja: pode-se prever quais palavras do português se tornarão correntes na vida indígena, em futuro breve, caso a comunidade não crie suas próprias palavras ou recupere palavras antigas para isso?). Por exemplo: os nomes para as várias partes de um computador: *mouse*, *monitor*, *tela*, *teclado*, *CPU*, e comandos como *Enter*, *Delete* etc.

### **Sugestão de leitura ao formador**

---

BAGNO, Marcos. “Cassandra, Fênix e outros mitos”. In C. A. Faraco (Org.), *Estrangeirismos – guerras em torno das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. p. 49-83.

## ■ ATIVIDADE 3

# EXERCITANDO A CRIATIVIDADE NA LÍNGUA

### Introdução

Esta atividade deve ser encarada como uma atividade lúdica. O formador não deve preocupar-se em que ela resulte em termos que sejam realmente adotados pelos falantes ou escritores da língua indígena. A razão disso é que, se as coisas são úteis, elas terão seu espaço nos usos da comunidade mas, se forem inúteis ou pouco sustentáveis, nenhum “decreto” nem decisão de assembléia poderá fazer com que sejam adotadas.

Ademais, o principal objetivo é levar os (candidatos a) escritores indígenas a entender algumas coisas:

- ▶ que as línguas são produtos históricos, que se modificam para melhor cumprir seu papel;
- ▶ que as línguas também precisam ser cuidadas, porque sofrem a concorrência ou a pressão de outras línguas, muitas vezes, mais poderosas;
- ▶ que os falantes nativos são os únicos legitimados para agir sobre sua língua e modificá-la (tanto inconsciente, como conscientemente);
- ▶ que lingüistas podem sugerir, orientar, dar palpites, mas não têm

nenhuma autoridade para dizer que uma língua deve ser falada ou escrita de um jeito ou de outro;

- ▶ que o empréstimo de palavras de outras línguas é apenas um dos recursos que as línguas podem empregar para ampliar seu léxico e atender às suas novas necessidades de expressão e comunicação: toda língua possui recursos de criatividade para criar palavras novas ou para ampliar o leque de significações de palavras já existentes.

### **Atualizando palavras antigas**

Toda palavra que uma língua já criou é parte de um patrimônio importante da comunidade que fala aquela língua. Por que jogar fora coisas que podemos reaproveitar e reintegrar ao uso cotidiano? Vamos explicar essa idéia com dois exemplos, um do português e um do Kaingang:

- a) Na década de 1970 surgiram, no Brasil, os telefones públicos que funcionavam com fichas. Para fazer uma ligação era preciso colocar uma ficha especial, que se comprava em bancas ou bares, e discar o número; quando a ligação se completava, a ficha caía e começava a contar o tempo. Isso deu origem a uma gíria, uma expressão que se tornou muito usada, “*cair a ficha*”, para significar que alguém finalmente entendeu a conversa, conseguiu ligar uma coisa com outra. Passados aproximadamente vinte anos, os telefones públicos que funcionavam com fichas começaram a ser substituídos por telefones que exigiam um cartão. Com isso, antes do ano 2000 já não havia mais telefones a fichas, no Brasil. Apesar disso, a expressão “*cair a ficha*” continua existindo, só que não é mais usada para se referir aos telefones, mas apenas para dizer que uma pessoa, finalmente, entendeu do que se está falando.

**b)** Em Kaingang existe um verbo específico, *ēgrĩn*, para dizer “*procurar mel*” (muito diferente do verbo usado para dizer apenas “*procurar*”). No entanto, esse verbo está caindo no esquecimento (pessoas mais jovens não o conhecem), porque em várias comunidades a atividade de procurar mel não se pratica mais: não há mato, não há abelhas indígenas, e em vários lugares há indígenas que criam abelhas em caixas, mas, nesse caso, o verbo “*procurar mel*” não se aplica (usam o verbo “*pegar*” ou “*buscar*”). É importante, por um lado, que os escritores Kaingang empreguem esse verbo em textos literários ou escolares, para manter vivo esse bonito item lexical. Ao mesmo tempo, porém, pode-se pensar nesse verbo como um ponto de partida para produzir um neologismo<sup>3</sup> – por exemplo, dando a ele mais uma aplicação (um novo significado, pelo recurso chamado de “empréstimo interno”<sup>4</sup>) pela qual os jovens Kaingang poderiam vir a usar a mesma palavra para se referir à atividade de “procurar uma coisa boa (informação útil) na internet”.

O formador deve sugerir aos falantes nativos da língua indígena a seguinte atividade: pesquisar (ou tentar lembrar) palavras antigas da língua que estão sendo abandonadas. Relacionar essas palavras com o significado original e com frases onde elas costumavam aparecer, na fala dos mais velhos (é o que chamamos, nos dicionários, de “exemplos de uso”). Depois disso, realizar um debate sobre o futuro dessas palavras – elas vão mesmo desaparecer?, podem ser empregadas em textos escritos, para que se mantenham na memória das comunidades? – e produzir uma atividade em que os falantes sugiram e discutam, entre si, a

---

<sup>3</sup> Ver página 13 do fascículo teórico.

<sup>4</sup> Ver página 37 do fascículo teórico.



ampliação de sentidos para, pelo menos, algumas dessas palavras, tomando-as como ponto de partida para novos usos da língua (empréstimo interno).

### **Criando palavras novas**

Para muitas coisas novas, a língua não tem ainda palavras próprias, como já vimos na Atividade 2. Nessa atividade, sugere-se que os falantes nativos escolham algumas das palavras reconhecidas como empréstimo muito recente e outras previstas como futuras (próximas) necessidades expressivas (tarefas 3 e 4 da Atividade 2), e produzam neologismos para elas.

Mesmo que esse exercício seja tomado apenas como uma atividade lúdica, ele quer permitir que pratiquem algo que, em algum momento, podem realizar para valer (e pode ser que, dessa atividade mesmo, resultem coisas que sejam úteis para eles). Por isso, é necessário observar o seguinte:

- a)** Nomes para coisas não precisam ser uma descrição completa do objeto (na verdade, não precisam sequer descrever o objeto em qualquer sentido). Assim, é verdade que um povo indígena produziu, para dizer *avião*, um neologismo significando “barco que voa”, enquanto outros chamaram de “coisa voadora”. Mas não haveria nada de errado se algum povo usasse, para *avião*, um neologismo que significasse simplesmente “*prateado*” ou talvez “*passarão*” (aliás, *avião*, em português, veio do francês *avion*, que se inspirou no latim *avis*, que quer dizer “ave”) ou, ainda, “*coisa medonha*”.
- b)** Palavras precisam obedecer ao “gosto” (tendência) ou às regras da língua, no que se refere ao tamanho. Isso quer dizer que, mesmo que, do ponto de vista estrutural, uma língua admita palavras de até 4 ou 5 sílabas, esse pode não ser o tamanho

“preferido” (ou mais aceito) pelos falantes dessa língua. E se não cai no gosto, ninguém usa, e não adianta ter criado. De modo geral, uma boa regra pode ser: é melhor criar palavras curtas do que palavras longas. Em algumas línguas, é verdade, essa não é uma regra necessária (e pode até haver línguas em que uma palavra composta e longa seja a forma preferida para designar objetos que vêm do estrangeiro, e são marcados por neologismo). Por outro lado, em **qualquer língua**, números precisam ser nomeados por palavras curtas, ou a função de contar fica impossível de ser realizada. Se um povo julga importante ter formas lingüísticas próprias para números, um critério deveria ser observado: os nomes criados para os números devem permitir, a uma criança, contar com rapidez de 1 a 20, como costumam fazer as crianças brasileiras em vários tipos de brincadeira de esconder e procurar. Se crianças puderem brincar com números, os nomes criados para os números têm grande chance de vingar.

Observe-se que não foi elencado, como critério, o de obedecer aos padrões do sistema fonológico da língua (na escolha dos fonemas, no padrão acentual, no padrão silábico). Não nos ocupamos disso porque qualquer palavra, desde que criada por falantes nativos, obedecerá tais padrões.

Depois do exercício, em duplas ou equipes, as propostas serão apresentadas ao grupo todo, discutidas e avaliadas.

## ■ ATIVIDADE 4

# **SUPERANDO O TEXTO INFANTILIZADO E IRRELEVANTE**

### **Introdução**

.....

Em pelo menos duas passagens do fascículo comentamos, com certa ênfase, o fato de que os livros, materiais e textos que se costumam ver publicados em língua indígena, tratam de temas sem importância, ou tratam de maneira irrelevante e equivocada de temas que poderiam ser relevantes. Além disso, infantilizam o público leitor, fazendo parecer que a escrita na língua indígena não é algo sério, ou não é algo para ser levado a sério. Isso é bastante claro nos programas de educação bilíngüe em que a língua indígena é empregada apenas como passagem para a língua majoritária.

O objetivo da atividade aqui proposta é provocar uma reflexão pela qual os participantes do curso de formação realizem uma observação crítica dos livros, textos e demais materiais já publicados em sua língua.

## Leitura

---

Sugere-se que o grupo releia as páginas 16 a 19 e 22 a 24 do fascículo teórico. Depois da leitura, propõe-se que o grupo discuta o entendimento do texto.

## Avaliando publicações criticamente

---

Propõe-se que o grupo reúna tudo o que conhece que já tenha sido publicado em sua língua. Reunido o material, deve-se relacioná-lo adequadamente, em uma pequena bibliografia, onde aparecem, nessa ordem: o nome do autor<sup>5</sup>, o nome do livro (em *itálico* ou **negrito**), a cidade onde foi publicado, o nome da editora, e o ano em que foi publicado.<sup>6</sup>

Depois disso, o grupo deve organizar-se para a leitura dos diversos materiais reunidos. Para cada livro, texto ou publicação, devem responder às seguintes questões:

- ▶ Quem vocês acham que escreveu o(s) texto(s)?
- ▶ Quem vocês acham que escolheu o(s) tema(s)?
- ▶ Os temas escolhidos podem ser considerados relevantes? Ou são irrelevantes? Em qualquer dos casos, por quê?

<sup>5</sup> Em geral, se começa pelo sobrenome, em letras maiúsculas. Por exemplo: RIBEIRO, Darcy.

<sup>6</sup> Um exemplo (com os devidos sinais de pontuação):

MANIZER, Henrich H. *Os Kaingang de São Paulo*. Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2006. Caso seja um capítulo dentro de um livro, é necessário colocar todos os dados, como, por exemplo:

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. "O SIL e a redução da língua Kaingang à escrita: um caso de missão 'por tradução'". In Robin M. Wright (Org.), *Transformando os deuses. Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. vol. II. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 199-217.

- ▶ No caso dos temas considerados relevantes, acham que eles tiveram um tratamento adequado?
- ▶ A publicação em questão tem utilidade, interesse ou importância fora do contexto escolar – ou seja, alguém da comunidade teria interesse em ler e usar essa publicação? – ou ela só tem função e uso possíveis na escola?

Se vocês tivessem recursos para fazer e publicar um trabalho do mesmo nível e qualidade que esse (em termos de qualidade gráfica, formato, beleza etc.), aprovariam que o recurso fosse empregado nessa mesma publicação ou sugeririam a publicação de algo diferente?

### **Sugestão de leitura ao formador**

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?* Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2007.

## ■ ATIVIDADE 5

# EXPERIMENTANDO TRADUZIR

### Introdução

A tradução como recurso para fortalecer e modernizar a língua indígena é uma das propostas apresentadas no fascículo teórico (páginas 36 a 39). Ali ela foi defendida como “um excelente meio de modernização das línguas” e “também um recurso para se disponibilizar – mais rapidamente do que seria ou será o processo de produção própria de um acervo bibliográfico na língua – obras de relativo fôlego, indispensáveis à criação das gerações de leitores na língua minoritária”.

A tradução, porém, traz várias dificuldades. Algumas delas podem ser previstas e, em alguma medida, prevenidas. Outras podem ser previstas e pode-se alertar as pessoas sobre elas, mas apenas a prática de tradução permitirá superá-las.

A atividade aqui proposta é de superar os receios que impedem os autores e professores indígenas de exercitar a tradução como forma de produzir materiais importantes para uso na escola indígena, sobretudo para a tarefa de formar leitores indígenas.

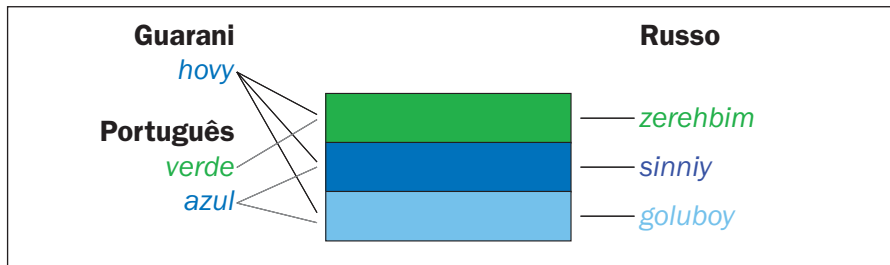
Para os grupos ou comunidades que não falam uma língua indígena, o trabalho será o de traduzir um texto escrito em linguagem mais difícil para uma linguagem mais compreensível às crianças

de 3ª ou 4ª série da escola indígena<sup>7</sup>. Em outras palavras, será um exercício de produção de textos didáticos específicos para a escola indígena. Por isso, para esse caso, sugere-se (na seção “Escolhendo um texto”, a seguir) que a escolha seja feita entre um dos dois últimos textos apenas.

### **Traduzir não é buscar as “mesmas” palavras em outra língua**

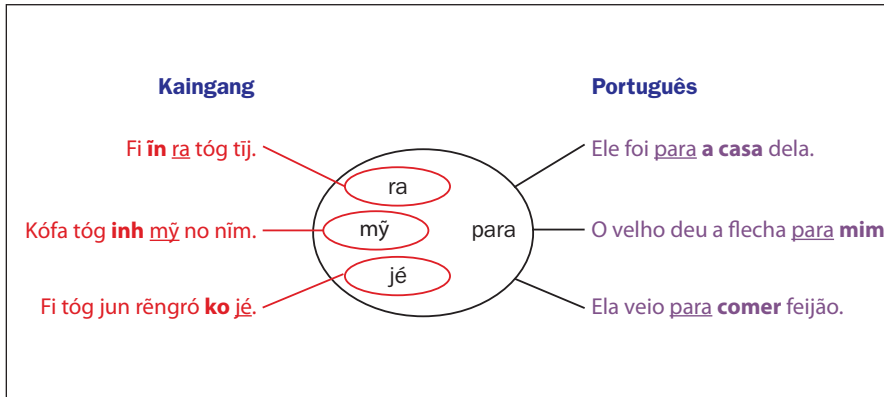
As línguas são diferentes, umas das outras, não apenas porque têm sons diferentes ou usam nomes diferentes para as “mesmas coisas”. Na verdade, com muita frequência, os termos de uma língua não podem ser traduzidos muito facilmente para outra, porque duas línguas “dividem”, “classificam” e “vêem” o mundo de maneira diferente.

Para refletir sobre isso, como primeira parte da atividade, o grupo deve observar e discutir os dois diagramas a seguir:



**Diagrama 1.** Nomes de algumas cores em três línguas não aparentadas.

<sup>7</sup> A sensibilidade do formador permitirá julgar que tipos de textos apresentam dificuldades razoáveis para a leitura e compreensão por parte dos próprios professores indígenas, de modo que, em geral, são textos praticamente inalcançáveis à compreensão das crianças (caso em que se justifica a transposição do texto para uma linguagem mais simples). Seria um equívoco pensar que, uma vez alfabetizado, se pode ler "qualquer texto", bastando utilizar um dicionário. Desconhecer a existência de gêneros e as complexidades da língua escrita não contribuirá para formar mais leitores.



**Diagrama 2.** Um aspecto em que Kaingang e português são distintos.

O que podemos concluir, da reflexão que esses diagramas sugerem, é que não se pode falar de uma língua “mais rica” que a outra, porque simplesmente elas são diferentes. Se em português há duas palavras diferentes para determinadas cores que em Kaingang são expressas com um mesmo nome, em contrapartida, o Kaingang possui duas diferentes posposições e uma (terceira) conjunção para aquilo que em português se faz (nos três casos) com uma única palavra.

Assim, o importante, quando estamos traduzindo, é lembrar que devemos fidelidade à idéia expressa pelo autor, ou à informação contida no texto, mas **não às palavras**, porque às vezes podemos dizer com uma ou duas palavras aquilo que, em outra língua, ocupa duas linhas, e vice-versa.

### **Escolhendo um texto**

Como exercício, será dada ao grupo uma lista de títulos de textos e respectivos autores para que escolham o que irão traduzir. Os participantes poderão organizar-se em duplas ou trios (confor-



me decidirem no grupo), e a escolha, nesse momento, será feita apenas em função do título e do autor. A discussão dos critérios de escolha é tema de outra atividade (a Atividade 7, adiante).

Os textos encontram-se na seção final deste fascículo (Anexos 1 a 5), mas será apresentada ao grupo apenas a seguinte listagem de títulos e autores (deve-se insistir com o grupo para que não verifique o conteúdo dos textos nesse momento, para não prejudicar o que está previsto para a Atividade 7):

- ▶ **Diálogo entre um sábio Tupinambá e o francês Jean de Léry** (trecho extraído do livro *Viagem à Terra do Brasil*, de Jean de Léry, de 1578).
- ▶ **A morte de um Kaingang** (trecho extraído de *Os Kaingang de São Paulo*, de Henrich H. Manizer, escrito em 1916).
- ▶ **O enterro de um Kaingang** (trecho extraído de *Os Kaingang de São Paulo*, de Henrich H. Manizer, escrito em 1916).
- ▶ **Como os brancos vêem os índios** (trecho extraído do texto “A conjuntura sobre a educação indígena”, do índio Pareci, Daniel Cabixi).
- ▶ **Batata-moranga: riqueza em vitamina A** (texto adaptado da matéria “Vitamina A para a África”, *Jornal da Unicamp*, 23-29 set. 2002, p. 12).
- ▶ **Cateto e queixada** (trechos do livro *Os animais silvestres: proteção, doenças e manejo*, de L. A. Deutsch e L. R. R. Puglia).
- ▶ **Quem ensina aprende; quem aprende ensina** (trecho adaptado de *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, do educador Paulo Freire).

Para os grupos que não vão traduzir para língua indígena, mas para o próprio português, a escolha deve ser entre os dois textos finais:

- ▶ **Subsídio para discutir critérios de escolha de textos a traduzir**, de Wilmar da Rocha D'Angelis; e
- ▶ **Construindo uma entrevista**, de Roberta Roque Baradel.

Escolhidos os textos por cada dupla ou equipe (não importa que mais de uma dupla ou equipe tenham escolhido o mesmo texto), elas devem ocupar-se de traduzi-los. As duplas ou equipes não devem trocar de texto, uma vez escolhido.

Quando concluída essa tarefa, os textos devem ser digitados, impressos e distribuídos a todos os grupos, para uso na próxima atividade.

### **Sugestão de leitura ao formador**

NAMA, Charles Atangana et al. “Os tradutores e o desenvolvimento das línguas nacionais”. In J. Deslile & J. Woodsworth (Orgs.), *Os tradutores na história*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1998. p. 37-75.

WOODSWORTH, Judith et al. “Os tradutores e a emergência das literaturas nacionais”. In J. Deslile & J. Woodsworth (Orgs.), *Os tradutores na história*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1998. p. 79-110.

## ■ ATIVIDADE 6

# AVALIANDO TRADUÇÕES E REESCREVENDO

### **Introdução**

Nesta atividade, o grupo é levado a praticar a leitura e a crítica de textos em sua língua, a avaliação de traduções e a reescrita.

### **Leitura e crítica**

Cada dupla ou equipe será chamada a ler o texto de tradução que produziu, enquanto os demais acompanharão em cópia escrita. A leitura e avaliação de cada texto obedecerá aos seguintes passos:

- a)** Leitura, em voz alta, do título, do nome do autor e, finalmente, do texto em língua indígena (aqueles escritos em português devem ser os últimos).
- b)** Em seguida à leitura, o grupo é convidado a opinar sobre a clareza do texto e sua compreensão a respeito do tema, conteúdo, posição do autor etc. (O grupo deve ser alertado para não consultar, ainda, o texto original.)
- c)** Segue-se, então, a leitura do texto original (que originou a tradução), e uma discussão sobre seu conteúdo, tema, posição do autor etc.

- d) Passa-se, então, à avaliação da tradução, a partir do conhecimento que todo o grupo passa a ter sobre o texto original. O grupo deve apresentar sugestões aos tradutores para melhoria do texto traduzido.

### **Notas de tradução**

Antes que o grupo se volte para a reescrita dos seus textos, o formador deve chamar a atenção para um recurso importantíssimo dos tradutores: uma Nota do Tradutor, ou notas de rodapé como notas de tradução. Sem que o tradutor abuse disso, pode-se discutir com o grupo se, nos textos lidos, haveria algum caso em que uma nota do tradutor (ou algumas notas de rodapé) seria útil ou indispensável para esclarecer alguma coisa: situar o texto em sua origem, justificar alguma escolha de palavra na tradução, justificar o uso de um termo estrangeiro etc.

### **Atividade de reescrita**

Cada dupla ou equipe retoma seu texto de tradução para reescrevê-lo, a partir das críticas e sugestões dos colegas.

Os textos reescritos devem ser disponibilizados a todo o grupo.

### **Sugestão de leitura ao formador**

POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas: Cefiel, 2005 (coleção “Linguagem e Letramento em Foco”).

## ■ ATIVIDADE 7

# CONSTRUINDO CRITÉRIOS DE ESCOLHA

### Introdução

Nesta atividade, o grupo é chamado a avaliar e definir critérios para a própria escolha de textos a traduzir.

### Avaliando uma experiência

Cada dupla ou equipe formada na Atividade 5 deverá revelar as razões que a levaram à escolha do texto que traduziu. É interessante valorizar os tipos de pistas que buscaram nos títulos ou nos nomes de autores para conduzir suas escolhas, e as expectativas que alimentavam quanto aos textos, a partir daquelas pistas.

Em um momento seguinte, cada dupla ou equipe deve apresentar sua própria avaliação sobre o texto, em relação às expectativas que criou, e indicar qual dos textos escolheria, se tivesse conhecido seus conteúdos anteriormente (escolheria o mesmo texto ou outro?). Deve dizer, então, em que se baseia sua nova escolha (o formador deve ajudar os alunos a “extrair” os critérios que orientaram sua nova escolha – mesmo quando essa escolha recaia sobre o mesmo texto que efetivamente foi traduzido).

## **Formulando critérios**

---

Finalmente, o grupo é convidado a discutir e a formular critérios que orientem futuras escolhas.

Pode-se sugerir que não deixe de considerar:

- ▶ o que é importante observar no conteúdo do texto;
- ▶ o que é importante observar na forma do texto (estrutura, vocabulário etc.) e no possível público para o qual foi escrito;
- ▶ a relação do texto com o público alvo, para o qual a tradução é prevista;
- ▶ a extensão (tamanho) do texto e a relação disso com o trabalho do tradutor (mas também com os hábitos de leitura do público alvo);
- ▶ a relação do texto com os valores e crenças da comunidade;
- ▶ a facilidade ou não da comunidade em ter acesso ao texto em sua publicação original.

## **Sugestão de leitura ao formador**

---

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. “Subsídio para discutir critérios de escolha de textos a traduzir” (Anexo 8 deste fascículo).

## ■ ATIVIDADE 8

# PRATICANDO O GÊNERO ENTREVISTA

### Introdução

Uma das formas, propostas no fascículo, de se produzir uma literatura escrita na língua indígena é a produção e publicação de entrevistas com falantes nativos da língua (ver o fascículo teórico, páginas 34 a 36).

Nesta atividade, propõe-se que o grupo realize um exercício nesse sentido.

### Definindo um tema

O grupo deve organizar-se em duplas, e cada dupla deve definir um tema ou assunto para sua entrevista (ver, no fascículo teórico, o final da página 35 e a página 36). Em seguida, deve elencar um pequeno número de pessoas (três ou quatro) que poderiam ser entrevistadas sobre o tema escolhido. Como as entrevistas devem ser gravadas, esse elemento deve ser levado em conta na escolha dos possíveis entrevistados (pode haver pessoas que não aceitem o gravador ou se inibam com ele).

Finalmente, pensando no tema escolhido e nas pessoas elencadas, a dupla deve formular um pequeno conjunto de perguntas que facilitem o andamento da entrevista e garantam que a entrevista não deixará de tratar do tema proposto (o que não quer dizer que a entrevista não possa seguir vários rumos, às vezes dependendo do interesse do próprio entrevistado).

O grupo deve organizar-se para o uso dos recursos disponíveis de gravação. O ideal é que o formador consiga acesso a vários aparelhos (gravadores), para facilitar a execução da tarefa.

### **Entrevista e transcrição**

---

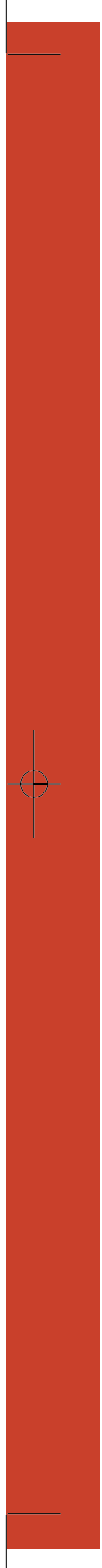
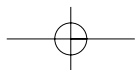
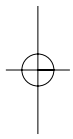
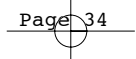
A entrevista deverá ser agendada e realizada em local, dia e horário de melhor conveniência para o entrevistado. Os entrevistadores devem tomar o cuidado de não interromper o entrevistado, mesmo quando ele discorra sobre assunto que não foi perguntado. No momento oportuno, devem voltar ao tema, com nova pergunta. Também não devem se preocupar em “cumprir” toda a lista de perguntas preparadas; é importante que estejam atentos para ver se o entrevistado já não abordou, espontaneamente, algum aspecto sobre o qual se pretendia fazer uma pergunta; isso dispensará os entrevistadores de voltar ao assunto.

As entrevistas não devem ter menos de 15 minutos de fala do entrevistado (normalmente isso significa um tempo bem maior de gravação, porque a gravação inclui as perguntas dos entrevistadores e os momentos de pausas e silêncios). Uma vez realizadas, devem ser transcritas, ou seja, colocadas no papel, em língua indígena (na forma ortográfica da escrita da língua – ver a página 35 do fascículo teórico).

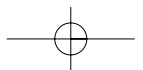
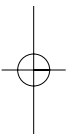
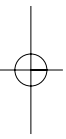


### **Sugestão de leitura ao formador**

BARADEL, Roberta R. “Construindo uma entrevista” (Anexo 9 deste fascículo).



# ANEXOS



## **ANEXO 1**

### **DIÁLOGO ENTRE UM SÁBIO TUPINAMBÁ E O FRANCÊS JEAN DE LÉRY**

(trecho extraído do livro *Viagem à Terra do Brasil*,  
de Jean de Léry, de 1578)

Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu *arabutan*<sup>8</sup>. Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, *maírs* e *perôs* (franceses e portugueses) buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? – Sim –, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah! – retrucou o selvagem –, tu me contas maravilhas –, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: – Mas esse homem tão rico de que me falas não morre? – Sim –, disse eu –, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: –

---

<sup>8</sup> Pau-brasil.

E quando morrem para quem fica o que deixam? – Para seus filhos se os têm –, respondi –; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade –, continuou o velho [que, como vereis, não era nenhum tolo] –, agora vejo que vós outros *maírs* sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.

Transcrito da edição de 1980 (Ed. Itatiaia e EDUSP),  
trad. de Sérgio Milliet, p. 169-170.

## ANEXO 2

---

### A MORTE DE UM KAINGANG

(trecho de *Os Kaingang de São Paulo*, de Henrich H. Manizer, escrito em 1916)

Durante minha estadia no posto, um índio casado, Dovari, caiu doente e morreu.

Em 18 de dezembro de 1914 ocorreu a grande festa Kiki. A bebida preparada para esta ocasião era muito abundante e muitos índios tinham bebido tanto que desmaiavam com o ventre inchado, de uma maneira inacreditável. Dois deles foram incapazes de se levantar no dia seguinte. Eu fui visitar Dovari na sua cabana: seu ventre, desproporcionalmente inchado, estava fortemente atado com faixas de casca de filodendro (*cipó imbé*). Sua mulher lhe massageava energicamente os braços e os ombros. O diretor do Posto friccionava-o com um medicamento.

No dia seguinte, o doente tinha nas pernas sinais de sangue fresco; sua mulher lhe tinha feito uma sangria. Um dia depois, a cabana do doente estava vazia: Dovari tinha sido arrastado para a mata. Lá estava ele, deitado no chão, respiração difícil, revirando os olhos; sua mulher estava sentada do seu lado, vítima de uma dor sincera; em lágrimas, ela alimentava o fogo, aceso às pressas, e não parava de friccionar o doente.

Todos os habitantes estavam bastante emocionados; eles rodeavam o doente, conosco, mas se recusavam categoricamente a lhe administrar os medicamentos propostos: “Ele morreu”, diziam eles. O moribundo não comeu nada durante sua doença e emagreceu consideravelmente; no entanto, com a ajuda de sua

mulher, ele ia banhar-se no rio e, diante do fogo, derramava-se água fria sobre o corpo. O diretor desaconselhava esses banhos e essas duchas, mas suas palavras não tinham sucesso; os que assistiam baixavam os olhos, com ar desconfiado. Quanto ao diretor, ele não ousava obrigar o doente a engolir qualquer medicamento; ele já tinha tido experiências desse tipo e não queria arriscar sua responsabilidade em caso de morte. Dovari morreu no dia 24 de dezembro. Correu-se no mesmo instante a anunciar a novidade aos índios que trabalhavam nas roças. Eles retornaram à aldeia em passo acelerado. Quando eu cheguei à Vila Sophia, gemidos terríveis ressoavam no ar; ouvia-se de muito longe. O cadáver estava estendido de costas dentro da sua cabana; as pernas estavam dobradas no joelho e amarradas; os olhos arregalados; tinham coberto inteiramente o defunto com um lençol emprestado do diretor. Nos dois lados do morto estavam sentados, um de frente para o outro, Vauv? e Nahó; eles não cessavam de balançar seus chocalhos e, alternadamente, soltavam gritos.

Perto da cabana, jaz, numa poça de sangue, o pequeno cão do defunto: acabaram de abatê-lo. Um feixe de taquaras reservado para as flechas e o cabo da enxada do morto acabavam de se consumir numa fogueira; em uma outra, haviam jogado seu grande cesto. Um pequeno cesto e o estojo de flechas (*ndu-pó*) encontravam-se no chão, ao lado do cadáver, assim como os cacos da vasilha de argila, quebrada em mil pedaços.

Na cabana vizinha deitou-se um parente do defunto, o velho índio Karége; ele cobria a cabeça e soltava gemidos sonoros. Gemidos parecidos retumbam nas cabanas dos outros parentes. A viúva, abatida pela dor, mantém-se na extremidade oposta da aldeia e não se aproxima do cadáver; escutam-se somente seus soluços, que não têm absolutamente nada de ritual.

Quanto aos vizinhos, eles reúnem com pressa seus bens e retiram-se para a mata, a aproximadamente trezentos passos do



vilarejo abandonado. Os parentes e amigos, mergulhados em sua dor, são absorvidos por seus lamentos; quanto aos outros índios, eles têm muito a fazer: sobre eles repousa o cuidado da execução dos ritos e do funeral.

Transcrito da edição brasileira *Os Kaingang de São Paulo*, de Henrich H. Manizer, trad. J. Veiga (Ed. Curt Nimuendajú, 2006, p. 43-44).

## ANEXO 3

.....

### O ENTERRO DE UM KAINGANG

(trecho de *Os Kaingang de São Paulo*, de Henrich H. Manizer, escrito em 1916)

Os cantos cessam. Atam-se as mãos do defunto e embrulham-no bastante apertado. Colocam-lhe no pescoço seu colar; todos seus pequenos utensílios são embalados numa cesta e no *ndupó*. Um grande laço de casca de cipó, bem largo, é trazido da mata: nele se introduzem os joelhos e depois se faz passar a corda sob a nuca; o corpo é preso no meio, na altura do diafragma, por uma segunda corda de casca: o corpo é bem apertado. Nahó carrega o cadáver nas costas (costa com costa), sustentando o laço com a testa. Todo curvado sob seu fardo, sem cessar de entoar seu canto ritual, ele desaparece a passos rápidos na mata. Os outros – homens e mulheres – tomam seus pertences e suas provisões e o seguem. Depois de algumas centenas de passos, os cantos cessam. Os carregadores se revezam várias vezes; às vezes são as mulheres que levam o cadáver. Leva-se aproximadamente meia hora de marcha até o cemitério.

Não é preciso mais que meia hora para que os assistentes construam cabanas para eles mesmos e uma para o defunto: colocam-no aí. Em volta dele estão dispostos todos os seus utensílios (armas, cestas etc.). Imediatamente as mulheres acendem o fogo e começam a cozinhar o milho e as abóboras trazidas com elas. Dois homens começam a cavar um fosso; os outros desaparecem na mata, e logo escuta-se o som dos golpes de machado com os quais eles derrubam as palmeiras.

Quando a cova alcança uma profundidade tal que sua borda

passa cerca de 75 centímetros da cabeça dos coveiros, eles abandonam seu trabalho e sobem à superfície com a ajuda de um galho inclinado. Jogam-se então na cova tufos de mato e folhas de palmeiras incandescentes; as chamas vigorosas lambem as paredes da cova. Quando a cova se resfria um pouco, os trabalhadores descem de novo, retiram a fuligem e o carvão, limpam e aplainam cuidadosamente o fundo. Enquanto isto, os outros estão ocupados na preparação das tábuas que servirão para revestir a cova. Racham-se as toras de palmeiras em quatro, no comprimento; toda a parte central de madeira é retirada, de maneira que se obtenham, finalmente, pedaços planos muito parecidos com pranchas. Procede-se, então, à construção da morada destinada ao defunto. As pranchas, fixadas como varas ao longo das paredes da cova, são fincadas com a ajuda de uma pesada viga. Sobre duas tábuas postas transversalmente é colocada uma prancha de comprimento, feita ainda dos mesmos materiais, com a casca para cima. Sobre esta prancha são colocadas, no comprimento e na largura, folhas de palmeira que foram preparadas previamente; as hastes são dispostas para fora e as franjas para dentro, o que dá um leito bem macio. É sobre este leito que se deposita, com cuidado, o defunto; até então, ele tinha ficado deitado a uma certa distância. Lá, ele é desamarrado e as amarras são jogadas fora da cova. A cova não é suficientemente longa para que se possa esticar suas pernas; também o corpo conserva a forma que lhe tinham dado: deitado sobre as costas, os joelhos dobrados, depois recoberto por um cobertor (durante a sua doença, eu não tinha percebido que Dovari jamais tinha sido coberto). Perto da cabeça são colocados os utensílios do morto: sua cesta, seu machado, sua garrafa; fincam-se dentro da cova suas flechas e seus dois arcos, de tamanhos diferentes; depois, pendura-se num bastão seu chapéu de feltro (dado pelo governo). O *ndupó* cheio de pequenos objetos, é suspenso sobre uma corda ao alto, acima da cabeça. Enfim, a cova é enchida. Por cima, rolam-se as vigas de

palmeira no sentido do comprimento, sem deixar, tanto quanto possível, fendas entre elas, e conclui-se o telhado dispondo, transversalmente, como telhas, franjas de folhas de palmeira. Este telhado compacto é recoberto de terra. Um fosso é cavado pela parte exterior.

Os índios passaram a noite no cemitério; é costume, na manhã seguinte, recobrir mais uma vez a cova de terra; este trabalho é acompanhado, desta vez, por cantos rituais. Finalmente, todo mundo volta para casa.

Durante o enterro, os parentes encaminharam-se à roça do defunto, cortaram todo seu milho e o queimaram. Quando aqueles que enterraram Dovari voltaram para suas casas, eles não encontraram ninguém na aldeia de Vila Sophia; todos tinham emigrado para a floresta vizinha, onde eles moravam em novas cabanas construídas às pressas.

Transcrito da edição brasileira *Os Kaingang de São Paulo*, de Henrich H. Manizer, trad. J. Veiga (Ed. Curt Nimuendajú, 2006, p. 44-48).

## **ANEXO 4**

.....

### **COMO OS BRANCOS VÊM OS ÍNDIOS**

(trecho de “A conjuntura sobre a educação indígena”,  
do índio Pareci, Daniel Cabixi)

É comum encontrar pessoas que vêem o índio como um ser alienígena. Vi muitas pessoas postarem-se diante de mim, um índio, e ficar horas e horas a olhar-me. Além de me lançarem uma série de perguntas, entre elas, se não existe mais índio brabo. Penso comigo mesmo: O que estarão eles pensando? Esforço-me para penetrar em seus pensamentos. Afinal, um descendente de índios selvagens, descendente de seres mitológicos, índios, está postado diante deles de calças, camisa e sapatos. Neste momento a imaginação desse povo simples voa pelo mundo da fantasia. Como será que vivem? O que comem? Será que ele pensa igual a nós? Será descendente de comedores de gente? Terá ele provado alguma carne humana? Tem algum sentimento humano de amor e compaixão? Enfim, percebo que as interpretações e comparações são as mais absurdas possíveis. E as comparações que nos fazem não passam da categoria dos animais exóticos que habitam a selva.

Tenho vontade de fazê-los compreender o meu mundo, assim como cheguei a compreender o mundo deles. Gostaria de dizer-lhes que faço parte de uma sociedade que possui normas de vivência harmônica entre os homens e a natureza. Gostaria de dizer-lhes que possuímos nossos valores sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos que adquirimos através dos tempos, de geração em geração. Gostaria de dizer-lhes que formamos um mundo equilibrado e justo de relações humanas. Dizer que, como humanos, somos sujeitos a falhas e erros. Dizer que nossos sen-

timentos mais íntimos são exteriorizados através da arte, da língua, da nossa religião, das festas acompanhadas de ritos e cerimoniais. Dizer que conseguimos nossa experiência diante da vida e do universo. Dizer que conseguimos chegar num equilibrado mundo preche de valores que transmitimos aos nossos filhos, o que, em outras palavras mais compreensíveis, é sinônimo de educação. Gostaria de dizer-lhes, também, que tudo isso vem sendo deturpado, desrespeitado e destruído. Dizer que estamos despertando para uma nova realidade. Estamos percebendo que todas as tentativas estão sendo feitas para acabar com nossos princípios já constituídos. Dizer que um dos nossos objetivos fundamentais é levar às nossas comunidades o conhecimento desta realidade nova que nos rodeia. Do interesse em perpetuar nossos valores morais e culturais. Dizer que estamos prontos para receber o que de útil a sociedade deles nos oferece e rechaçar o que de ruim ela nos apresenta. Mas a cegueira etnocêntrica não permite este diálogo franco e sincero.

Como se todo este painel de fatores acima mencionado não fosse suficiente para gerar uma imagem distorcida e errônea com respeito ao índio, encontramos, também, aqueles indivíduos que criam a imagem idílica do índio, um ser puro e inocente. Falam dos índios que adoram Tupã, a lua Jaci e o sol Coaraci e descrevem a vivência do índio de uma forma romântica. Esta é também a imagem do índio que se dá aos alunos nas escolas através dos livros didáticos que falam sobre a questão indígena de forma muito artificial, nunca aprofundando em estudo sério que possa dar aos alunos a verdadeira dimensão do drama indígena na atualidade.

Daniel Cabixi. *A questão indígena*. Cuiabá: Centro de Documentação Terra e Índio, 1984. p. 9-18. (O título “Como os brancos vêem os índios” é nosso.)

## **ANEXO 5**

### **BATATA-MORANGA: RIQUEZA EM VITAMINA A**

Maria Alice da Cruz

#### **Universidade presta assessoria científica a programa de combate à desnutrição em países africanos**

A Unicamp passou a integrar um programa que mobiliza sete países africanos para reduzir a desnutrição provocada pela deficiência de vitamina A na infância por meio do consumo de batata-doce alaranjada. O programa chamado “Vitamina A Partnership for Africa” tem a assessoria científica da professora filipina Delia Rodriguez-Amaya, da Faculdade de Engenharia de Alimentos da Unicamp, uma das maiores especialistas em carotenóides do mundo. O programa “Vitamina A” foi idealizado por um grupo de 70 agricultores, agentes de saúde e nutricionistas que se uniram para combater as trágicas conseqüências – entre elas a desnutrição, a cegueira e a morte – que a deficiência de vitamina A tem causado em crianças do leste e do sul do continente africano. Etiópia, Quênia, África do Sul, Tanzânia, Uganda, Gana e Moçambique são os países da África beneficiados pelo projeto assessorado pela professora do Laboratório de Carotenóides da Unicamp. Atualmente o programa é dirigido por um comitê formado por várias instituições civis e públicas e por órgãos como o Centro Internacional de Batata (CIP) e o Centro Internacional de Pesquisa sobre Mulher.

O papel da professora da Unicamp no “Vitamina A Partnership for Africa” é de suma importância, pois, a partir de seus estudos, são adquiridas todas as informações sobre a utilização de betaca-

rotenos em batatas-doces a serem oferecidas à população. Rica em betacaroteno, a batata-doce alaranjada é esperança no tratamento de 30 milhões de crianças africanas na faixa etária de 0 a 6 anos, de acordo com estudos do Centro Internacional de Batata e da Michigan State University. Segundo a pesquisadora da Unicamp, no momento as crianças africanas suprem a taxa de vitamina A por meio de cápsulas. Além de oferecer uma aparência saudável à pele, o excedente de vitamina A fortalece o sistema de defesa. Ao descobrir essa propriedade na batata-doce alaranjada, os africanos começaram a estimular a produção em escala desse tubérculo.

Segundo Delia Amaya, mais de 600 carotenóides já foram isolados e caracterizados. Esses componentes são responsáveis pela coloração de frutas, folhas, legumes, crustáceos, além de ser utilizados como aditivos para colorir produtos da indústria alimentícia. Mas esses componentes vêm sendo estudados por suas propriedades benéficas à saúde. O mais conhecido deles, que está presente em todos os vegetais carotenogênicos, é o betacaroteno, que, ao ser ingerido, transforma-se em vitamina A. Esta é uma das três deficiências que estão sendo combatidas no mundo todo, lideradas pela OMS. As outras são as de ferro e iodo.

Adaptado da matéria “Vitamina A para a África”,  
*Jornal da Unicamp*, 23-29 set. 2002, p. 12.



## **ANEXO 6**

.....

### **CATETO E QUEIXADA**

L. A. Deutsch e L. R. R. Puglia

#### **CATETO**

##### **Espécie**

O cateto é uma espécie de porco selvagem que habita a América do Norte e a do Sul. Seu nome científico é *Tayassu tajacu*.

##### **Descrição do animal**

O cateto pesa entre 18 e 25 quilos e sua altura varia de 40 a 50 cm. Um espécime adulto mede, da cabeça à base da cauda, cerca de 1 m. A principal característica desse animal está no colar de pêlos brancos ao redor do pescoço. O pêlo que reveste o corpo é mesclado de cinza e preto, com reflexos brancos.

O cateto pode ser encontrado desde o sudeste dos Estados Unidos até a Argentina. No Brasil pode ser encontrado tanto na floresta Amazônica como nas planícies cobertas de vegetação do Sul. Nesses habitats, predomina a alimentação vegetal, destacando-se as raízes e as gramíneas. Mas ele come também frutos e pequenos vertebrados, como cobras e insetos. Com excelente olfato, o cateto consegue localizar, pelo cheiro, bulbos de vegetais a uma boa profundidade, cavando com o focinho até retirá-los.

Suas mandíbulas possuem 38 dentes, havendo dois caninos superiores e dois inferiores.

No dorso, ele possui uma glândula sebácea que produz grande quantidade de substância gordurosa, com forte odor almiscarado, que é usada para lubrificar os pêlos, demarcar territórios e identificar os componentes do grupo.

### **Comportamento**

Os catetos vivem em grupos de cinco a quinze componentes, mas um bando pode ter até cinqüenta indivíduos. São animais nômades e, muitas vezes, viajam vários dias, podendo percorrer grandes distâncias antes de resolver descansar. À frente do bando vai o macho líder, seguido pelos machos mais velhos e experientes, e depois os jovens machos, as fêmeas e suas crias.

A aproximação de uma tropa de catetos pode ser percebida pelo som característico que produzem: o bater dos dentes. Se qualquer coisa os assusta, os que vão na frente emitem um sinal, avisando os outros. Caso o homem se defronte com trilhas de catetos, ele pode sofrer ataques. O ideal, nestes casos, é subir numa árvore e esperar a vara se afastar, pois o ataque é perigoso.

Os catetos não são presas fáceis, tendo como principais predadores as onças, os jacarés e, excepcionalmente, a harpia, que pode atacar filhotes desgarrados.

### **Reprodução e manejo**

Os catetos atingem a maturidade sexual entre os oito e dez meses. O cortejamento é iniciado pela fêmea.

Ocorrendo a cópula, os filhotes nascem após 142 a 149 dias. Quando a fêmea pressente o parto, ela se isola do grupo, procurando um lugar tranqüilo. Faz uma cavidade no solo para abrigar a ninhada, geralmente composta de dois filhotes. Eles nascem ativos e acompanham a mãe desde o primeiro momento.

Ao nascer, o cateto pesa de 500 a 600 g. No caso de criadouro, a idade de abate é de um ano, com peso médio de 22 kg. Para alimentação dá-se ração de porco, frutas, raízes e tubérculos. O recinto é cercado com alambrado com 1,5 m de altura, preso a baldrame. Uma área coberta, com duas portas, que possa ser isolada. O piso deve ser cimentado e coberto de areia. Quinze animais por 150 m<sup>2</sup>, numa relação de um macho para quatro fêmeas.

### QUEIXADA

Da mesma família que o cateto, o queixada (*Tayassu pecari*) é o maior e mais agressivo dos porcos selvagens sul-americanos, atingindo 1,10 m de comprimento. Ele vive em matas densas e úmidas, do sul do México ao nordeste da Argentina, e do leste da Bolívia e Paraguai até o Atlântico. Sua alimentação é variada, compondo-se basicamente de vegetais e animais. O queixada vive em bandos de mais de cinquenta indivíduos. Além do porte e da agressividade, ele se diferencia do cateto pela presença de pêlos claros sob a mandíbula e pela ausência do colar de pêlos brancos.

A carne do cateto e do queixada é muito saborosa, superior à dos porcos domésticos, cuja quantidade de gordura é limitada. O couro desses animais é usado em confecções finas, como luvas, bolsas etc.

Adaptado de L. A. Deutsch e L. R. R. Puglia (1988).  
*Os animais silvestres: proteção, doenças e manejo.*  
Publicações Globo Rural. p. 67-73.

## ANEXO 7

### QUEM ENSINA APRENDE; QUEM APRENDE ENSINA

Paulo Freire

Quero, aqui, alinhar e discutir alguns saberes fundamentais para a prática educativo-crítica ou progressista, que deveriam ser conteúdos obrigatórios quando se organiza um programa de formação docente.

É preciso que o formador, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, se assuma como sujeito também da produção do saber, se convença de que ensinar *não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu o objeto por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, espero ter a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos e conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma ou formata um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam

e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ensinar não existe sem o aprender, e vice-versa. Foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundamental de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino do qual não resulte um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado; em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Extraído e ligeiramente adaptado do capítulo “Não há docência sem discência”, do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire (Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra).

## **ANEXO 8**

### **SUBSÍDIO PARA DISCUTIR CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE TEXTOS A TRADUZIR**

Wilmar R. D'Angelis (Departamento de  
Linguística – IEL /Unicamp)

Seguem-se algumas observações que podem ser úteis para acompanhar a discussão do grupo, proposta nesta atividade, acerca de critérios para a escolha de textos ou materiais a traduzir para uso na comunidade.

#### **1. Relevância**

O primeiro e mais importante critério é, mesmo, o da relevância e interesse do tema ou texto abordado. Pode ser relevante porque é um documento histórico da própria comunidade, ou porque é um documento etnográfico de interesse para a memória ou para a valorização de aspectos da cultura do grupo, ou porque é um texto que comporta informação histórica de muito valor para o povo em questão, ou porque discute um tema ou situações atuais que afetam muito a vida da comunidade etc.

#### **2. Interesse**

O interesse é um critério mais amplo e, em parte, de avaliação mais subjetiva. Por que a literatura estrangeira nos interessa? Há algum interesse especial (objetivo) maior, para os brasileiros, na

literatura produzida em Angola do que naquela produzida no Chile ou no Peru? Não há como responder afirmativamente a uma pergunta como essa última. Interessa mais a um povo indígena no Brasil conhecer (em sua língua) a autobiografia do líder apache (norte-americano) Jerônimo, a luta de Tupac Amaru na cordilheira andina, a luta do povo moçambicano por sua independência com a liderança de Samora Machel ou o romance *Maíra*, de Darcy Ribeiro? Podem lhes interessar tanto a obra pedagógica de Paulo Freire quanto as obras ficcionais de Malba Tahan; tanto a ficção de Érico Veríssimo quanto um panorama da história do Rio Grande do Sul<sup>9</sup>.

### 3. Tamanho

Um terceiro critério, é o tamanho do material a traduzir. Como se trata do início de uma prática nova, é importante que o trabalho necessário para concluí-la não seja cansativo demais nem se arraste demais no tempo. É importante que os resultados possam aparecer logo, para que isso funcione como estímulo a novas práticas. No entanto, um texto, documento ou mesmo livro, que seja todo ele muito importante, pode ser traduzido em partes autônomas, desde que se garanta a unidade temática e completude do trecho selecionado (capítulo, parte de capítulo, tópico etc.).

### 4. Acesso restrito

O critério de *acesso restrito* quer destacar que não vale a pena ocupar-se da tradução de textos ou documentos que, em sua ver-

---

<sup>9</sup> Em cada região, é claro, isso pode ser lido de modo diferente: tanto a ficção de Márcio de Souza quanto um panorama histórico da Amazônia produzido por um antropólogo como Moreira Neto.

são portuguesa, já circulam na comunidade de modo mais ou menos amplo (por exemplo, textos que já estão em um livro didático ou que foram distribuídos na escola para os alunos). Uma vez colocado (traduzido) em língua indígena um texto que trata de questões de interesse ou carrega informações relevantes para a comunidade em questão, ele próprio constitui-se em um recurso de fortalecimento e valorização da língua, porque será ela a chave de acesso a tais informações ou reflexões que, por algum motivo, mobilizam, emocionam ou preocupam a comunidade em questão.

## **5. Público ou públicos definidos**

A definição do público de cada obra é útil, especialmente por duas razões:

- a)** na falta de discussão sobre isso, sendo quase sempre professores os produtores de materiais escritos, esses materiais são forjados na perspectiva de serem empregados no ensino escolar;
- b)** também por falta de uma clara discussão sobre isso, opera-se uma redução infantilizadora, em vista de um público heterogêneo que sempre inclui crianças. Pode-se, por exemplo, produzir traduções destinadas ao uso (leitura) por adultos apenas. Em geral, isso significa sobretudo os professores indígenas somados a alguns outros não-professores; mas, em algumas sociedades indígenas, pode representar um público de duas ou três centenas de pessoas!

## **6. Não se incompatibilizar com valores da cultura indígena**

Essa, obviamente, é uma avaliação que só os membros da comunidade indígena podem fazer corretamente. Mas um forma-



dor não-índio que efetivamente conviva com a comunidade pode, pelo menos, não cometer erros ao propor, entre as suas sugestões, coisas inadequadas. Não se incompatibilizar com valores da cultura indígena significa, por um lado, não apresentar valores ou formas de entendimento que colidam com crenças, compreensões ou valores da comunidade; por outro lado, significa também não contribuir para o enfraquecimento de práticas, crenças e valores culturais. Em muitas comunidades amazônicas, por exemplo, seria altamente desrespeitoso e equivocado apresentar qualquer texto que se refira às histórias dos botos (que atraem as mulheres) como “superstição” ou “crendice”. Do mesmo modo, em muitas regiões do Sul, Sudeste e Centro-Oeste, seriam reprováveis textos que desestimulem os partos realizados em casa, em defesa da (falsa) segurança e da (pseudo) proteção da assistência médica (“especializada”) nos hospitais, porque esse já é um desserviço às culturas indígenas que a Funai inaugurou, há mais de 20 anos, e a Funasa continua praticando.

## **ANEXO 9**

.....

### **CONSTRUINDO UMA ENTREVISTA**

Roberta Roque Baradel

Você leu, no fascículo (em “Como formar escritores indígenas”, páginas 25 a 43), que é preciso colocar os professores indígenas em contato com distintos gêneros textuais, desde que haja a necessária reflexão teórica sobre as características de cada um deles.

Nesses casos, a construção das noções de gênero devem ser edificadas a partir das experiências particulares de cada aldeia, podendo assim contribuir com a elaboração de coletâneas que ajudem nesse processo.

Assim, a partir das sugestões de atividades que contribuam para a constituição de textos próprios em língua indígena (apresentadas no fascículo), esta atividade centra-se no gênero da entrevista, que será um gênero que garantirá a produção de textos longos publicáveis em línguas indígenas.

A seguir veremos alguns critérios responsáveis pela construção do gênero da entrevista, bem como técnicas que garantam que esse processo não se limite a uma mera transcrição oral sobre narrativas da comunidade, o que – como já ficou claro pela leitura do fascículo –, não garantiria nada além da fossilização de narrativas orais e tampouco apresentaria desafios para os escritores em formação, não contribuindo em nada para o processo de modernização da língua indígena em questão.

## A entrevista e alguns recursos que constituem este gênero

Uma entrevista permite que o leitor conheça opiniões, idéias, pensamentos e observações da pessoa que a concede. Há duas maneiras de se apresentar o produto final de uma entrevista: o estilo indireto, em que o entrevistador coleta todos os dados daquela entrevista e em seguida compila-os em um texto único; ou o estilo chamado, pelos manuais de jornalismo, de pingue-pongue.

No primeiro estilo é preciso que o entrevistador mantenha critérios de compilação para que a fala do entrevistado não sofra modificações que invalidem as opiniões por ele expressas na entrevista. O estilo indireto exige que haja uma breve introdução sobre o entrevistado e que, em seguida, as perguntas e respostas constituam blocos textuais que mantenham a essência do que foi dito pelo entrevistado.

No segundo estilo – pingue-pongue –, a entrevista é publicada em forma de perguntas e respostas e exige um texto introdutório que contenha as informações relevantes sobre o entrevistado (pode ser uma breve descrição do seu perfil) e sobre os contextos em que a entrevista foi realizada. O trecho com perguntas e respostas deve ser uma transcrição fiel, mas nem sempre completa, da entrevista e não se deve trocar palavras ou modificar o estilo de linguagem do entrevistado.

Um exemplo dos dois estilos de entrevista pode ser visto a seguir. Trata-se de um trecho da entrevista concedida por José Saramago, importante escritor português ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, à revista *Playboy*, em outubro de 1998. No primeiro exemplo, o trecho vem apresentado no estilo pingue-pongue (que sempre é o ponto de partida para o estilo indireto) e, em seguida, é apresentada a transformação desse estilo para o estilo indireto. As siglas JS e RP referem-se, respectivamente, a José Saramago e à Revista *Playboy*. O trecho inicial da entrevista corres-

ponde ao que chamamos de texto introdutório – texto que informa as características do autor. Depois do texto introdutório, a entrevista pode assumir qualquer um dos estilos comentados anteriormente. Primeiro demonstraremos o estilo pingue-pongue, transformando-o, a seguir, em estilo indireto.

*O cidadão português José de Souza Saramago é um daqueles casos nada comuns de alguém que, já na idade madura, deu uma guinada radical na vida. (...) Nada permitiria supor que José Saramago viria a se tornar quem hoje é: às vésperas de completar (no mês que vem) 76 anos de idade, um romanista lido e admirado em todo o mundo, traduzido para 21 idiomas e insistentemente apontado, desde 1994, como um dos favoritos para ganhar o Prêmio Nobel de Literatura anunciado neste mês e que seria o primeiro concedido a um autor de língua portuguesa. Diante da expectativa do prêmio, Saramago concedeu uma entrevista à revista Playboy.*

**RP:** *Você acredita que sua infância foi importante para sua formação como escritor?*

**JS:** *Sim e não. Vindo de uma família humilde, eu só tive acesso a um livro meu e só meu depois que fiz 19 anos. Claro que antes disso já tinha lido muitas coisas, mas no meu contexto social, era mais importante trabalhar, porque todo mundo ali achava que ler não leva a lugar nenhum. Tive vários outros trabalhos; até trabalhei como mecânico, mesmo não sabendo dirigir... Mas acho que foi só depois dos 57 anos, quando eu publiquei Levantado do chão, que eu realmente comecei de verdade minha carreira única e exclusiva de escritor. E nesta carreira a minha infância e todas as coisas que eu já fiz na vida sempre voltam entre uma estória e outra.*

No estilo indireto, o mesmo trecho da entrevista deve aparecer logo depois do texto introdutório, e poderia estar desenvolvido assim:

*Pois foi aí, já quase sexagenário, que a vida de José Saramago – menino pobre que não teve um livro antes dos 19 anos nem um meio social que privilegiasse a leitura e que na juventude trabalhou até como mecânico de automóveis (embora não saiba dirigir) – se pôs a trepidar, num terremoto literário que em pouco mais de uma década haveria de redesenhar a sua paisagem existencial. Aos 57 anos, para começar, ele finalmente decolou como escritor ao publicar o romance Levantado do chão e, a partir daí, a cada novo livro uma nova lembrança de sua infância entra como um recurso autobiográfico ou como um registro de suas experiências cotidianas.*

Após termos um breve panorama dos tipos de estilo de uma entrevista, será possível adaptar estes tipos de recursos para a coleta de material que produzirá, enfim, os textos escritos em língua indígena, nosso interesse aqui.

Dentro dos contextos de produção deste novo gênero, é importante observar que a escolha do assunto da entrevista, bem como o entrevistado, devem ser seleções cuidadosas. Vale ressaltar, novamente, que se deve evitar, a todo custo, simples transcrições da literatura oral da aldeia, sob pena de se estar cometendo a já referida fossilização dessas narrativas.

### **Construindo uma entrevista em língua indígena**

Após observar o breve panorama aqui apresentado, é sua vez de planejar e elaborar uma atividade que mostre os processos de

construção deste gênero textual. Você mesmo poderá coletar as entrevistas e, a partir disso, transcrevê-las ortograficamente, obtendo assim um material útil que, por sua vez, construa uma representação positiva, por parte das crianças índias, acerca de sua língua materna. Você poderá também refletir sobre este gênero dentro da sala de aula, permitindo assim que as próprias crianças construam suas próprias entrevistas e que depois, auxiliadas por você, verifiquem os processos constituintes deste gênero e a real utilidade dele no cotidiano da aldeia. Deixe claro para os alunos a importância da entrevista e a diferença entre este trabalho e o trabalho de simples transcrição oral de narrativas da comunidade.

Como foi dito no fascículo, as entrevistas poderão versar sobre qualquer assunto, desde que ele pareça relevante ao cotidiano da aldeia e que, se possível, privilegie narrativas não-ficcionais. Você poderá obter informações sobre a infância de seus entrevistados, fatos históricos recentes do seu povo, informações sobre o mundo dos brancos, relato sobre um local ou região que apenas o entrevistado conheceu, entre outros.

Para validar esta atividade do curso-piloto você é que deverá estruturar uma entrevista, podendo escolher entre os estilos aqui apresentados e fazendo previamente a escolha entre as perguntas que possam ser relevantes e o encaminhamento entre uma pergunta e outra. Seria muito interessante se você conseguisse apresentar a entrevista em duas versões (primeiro no estilo pingue-pongue e, em seguida, no estilo indireto). Abaixo segue um passo-a-passo para auxiliar você caso haja alguma dúvida quanto à constituição deste gênero:

- 1.** Escolha seu entrevistado e se possível já elabore um pequeno texto de apresentação a respeito dele, que poderá, inclusive, ser discutido com ele no momento da entrevista. Em seguida, agende previamente a data e o local para a conversa.

- 2.** Prepare, antes do encontro, uma lista de perguntas que você julgar mais interessantes e não esqueça de levá-la no dia da entrevista. Se for possível, grave a entrevista; se não houver essa possibilidade, transcreva-a da maneira mais fiel possível.
- 3.** Finalmente, faça uma análise de todas as respostas que você obteve e selecione os trechos e as questões que achou mais interessantes/relevantes e, por fim, faça uma revisão do texto, garantindo que ele é fiel à ortografia de sua língua e que não sofreu nenhum tipo de interferência da língua portuguesa.

## **Títulos da coleção “Linguagem e Letramento em Foco”**

*A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita* - Zelma R. Bosco  
*Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?* - Marisa Lajolo  
*Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* - Angela B. Kleiman  
*Aprender a escrever (re)escrevendo* - Sírio Possenti  
*Multilingüismo: divisões da língua e ensino no Brasil* - Eduardo Guimarães  
*O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula* - Maria Irma Hadler Coudry, Fernanda Maria Pereira Freire  
*Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* - Wilmar da Rocha D'Angelis  
*O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* - Marilda do Couto Cavalcanti, Terezinha de Jesus M. Maher  
*Letramento e tecnologia* - Denise B. Braga, Ivan L. M. Ricarte  
*Manual básico de letramento digital* - Denise B. Braga, Ivan L. M. Ricarte, Carolina Bottosso de Moura, Luiz Henrique Magnani, Rodrigo Martins Sabiá  
*Línguas estrangeiras no Brasil: história e histórias* - Carmen Zink Bolognini, Ênio de Oliveira, Simone Hashiguti

## **Títulos da série “Trocando em Miúdos a Teoria e a Prática”**

*Narrar, desenhar, brincar... fazendo a diferença na Educação Infantil* - Zelma R. Bosco (coordenadora); Silvana Perottino  
*Reescrita de textos - Sugestões de trabalho* - Sírio Possenti, Jauranice Rodrigues Cavalcanti, Fabiana Miqueletti, Gisele Maria Franchi  
*Os falantes e as línguas - Multilingüismo e ensino* - Eduardo Guimarães, Carolina de Paula Machado, Gabriele de Souza e Castro Schumm, Luciana Nogueira, Simone de Mello de Oliveira  
*Cérebro e linguagem “em ação” na sala de aula* - Maria Irma Hadler Coudry, Fernanda Maria Pereira Freire  
*Formando escritores indígenas* - Wilmar da Rocha D'Angelis  
*Nos bastidores de cursos de formação de professores indígenas* - Marilda do Couto Cavalcanti, Terezinha de Jesus M. Maher  
*Práticas na sala de aula de línguas estrangeiras* - Carmen Zink Bolognini  
*Você, eles, nós leitores na sala de aula* - Márcia Razzini (em preparação)