

RELATO DE EXPERIÊNCIA

UMA REFLEXÃO SOBRE MATERIAL DIDÁTICO E DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA

Rogério Vicente FERREIRA  

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

Esse texto tem como objetivo discutir a questão do material didático para duas línguas indígenas do Território Etnicoeducacional “Povos do Pantanal” e como a descrição linguística pode colaborar que, principalmente, os professores indígenas consigam fazer uma reflexão metalinguística de suas línguas. São apresentados estudos com as línguas ofaié (Tronco Macro-Jê) e terena (Família Aruak), apontando para a importância de realização de estudos linguísticos para a elaboração de livros didáticos em línguas indígenas voltados para o ensino escolar que vá além de livros de alfabetização. Materiais didáticos em língua materna, em escolas indígenas, podem colaborar para a manutenção da língua e, em alguns casos, promover processos de revitalização linguística. Contudo, é importante ressaltar que estes materiais sejam bem elaborados e que não apresentem equívocos gramaticais. Assim, neste artigo serão apresentados alguns equívocos de análise em língua terena que ocorrem em ambiente escolar. Também veremos o que se tem feito para o povo ofaié e a necessidade de avançar nos estudos sobre essa língua, que está em processo de extinção.

ABSTRACT

This text aims to discuss the issues related to the didactic material of two indigenous languages from the Ethno-educational Territory “Povos do Pantanal” and how linguistic description can help mainly indigenous teachers be able to reflect metalinguistically on their languages. Studies conducted with the Ofaié (Macro-Jê Stock) and Terena (Aruak Family) languages are presented, revealing the importance of carrying out linguistic studies for



OPEN ACCESS

EDITADO POR

– Marcus Maia (UFRJ)
– Bruna Franchetto (UFRJ)

REVISADO POR

– Angel Corbera Mori (UNICAMP)
– Gustavo Godoy (UFRJ)

DATAS

– Recebido: 19/10/2020
– Aceito: 08/04/2020
– Publicado: 16/12/2020

COMO CITAR

FERREIRA, Rogério Vicente (2020). Uma reflexão sobre material didático e descrição linguística. *Cadernos de Linguística*, v. 1, n. 3, p. 01-18.

the development of textbooks in indigenous languages that are focused on school education beyond basic reading and writing. Didactic materials for indigenous schools in their mother tongue can assist in the maintenance of the language and, in some cases, promote processes of linguistic revitalization. However, it is important to emphasize that these materials must be well prepared and cannot present grammatical mistakes. Thus, in this article, some errors of analysis in the Terena language that occur in the school environment will be presented. We will also cover what has been done for the Ofaié people and the need to advance studies on this language, which is in the process of extinction.

PALAVRAS-CHAVE

Descrição Linguística; Línguas Indígenas; Educação Indígena.

KEYWORDS

Linguistic Description; Indigenous Languages;
Indigenous School Education.

INTRODUÇÃO

A descrição de línguas indígenas avançou desde a década de 90, pois temos atualmente várias instituições de ensino superior no Brasil que desenvolvem, a nível de graduação e de pós graduação, pesquisas sobre línguas indígenas (UFAM, UFPA, Museu Paraense Emílio Goeldi, UNB, UNIR, UNICAMP, UFRJ, USP, UFMG, UFPE, UEL, UFMS, UFGD, entre outras). O desafio de descrever as línguas indígenas brasileiras, todavia, ainda não está superado.

Destri (2018), em um artigo para a Revista Pesquisa FAPESP, aponta que “trata-se de uma luta contra o tempo diante da estimativa de que esses idiomas possam desaparecer em 50 ou 100 anos.” Nesse mesmo artigo, a autora afirma que a luta não é somente em descrever para se ter o registro, mas também pela sobrevivência dessas línguas. Nesse processo, um outro fator colaborativo é a escola, que por meio de seus materiais didáticos, dicionários, ensino da língua na escola, entre outros aspectos, contribui para a manutenção ou, pelo menos, para efeito de registro ou de revitalização.

Descrever uma língua não é um trabalho simples, há muitos fatores envolvidos. Ele começa com o olhar investigativo e, para tanto, se faz necessário um especialista. Sândalo em uma fala para Destri (2018) afirma que: “É comum que essa seja a primeira abordagem, porque toda língua tem uma lógica, e os linguistas têm técnicas para extrair essa lógica e escrever gramáticas.”. É a partir desse trabalho de descrição que poder-se-á auxiliar o professor indígena, lá na ponta, na escola, trazendo para ele uma reflexão metalinguística que possa ajudá-lo a preparar material didático em sua língua. Temos casos de indígenas linguistas formados por várias universidades, sem contar os inúmeros indígenas formados nas licenciaturas interculturais que saem com uma boa formação na área de linguagem.

A descrição alinhada à documentação colabora para o processo de revitalização linguística de um povo. Franchetto e Godoy (2017), ao abordarem seu trabalho sobre revitalização da língua guató, apontam o seguinte:

[...] inadmissível falta, no país, de qualquer política linguística consistente voltada para populações indígenas, o que dificulta a própria concepção e implementação de projetos de revitalização, apesar da crescente demanda que vem de muitos lugares (FRANCHETTO; GODOY, 2017, p. 299).

Quando se observa as línguas do Território Etnoeducacional “Povos do Pantanal” do Mato Grosso do Sul, as línguas terena, kinikinau, ofaié e guató não possuem um vasto material de descrições linguísticas. Ainda há muito a ser feito, principalmente no que tange a uma documentação linguística.

A falta de documentação é reflexo de como se comportou a história da pesquisa linguística com as línguas indígenas no Brasil. Sabe-se que até o final da década de 90 não havia ênfase sobre o trabalho de documentação de línguas indígenas. Os primeiros

passos partiram dos pesquisadores da UFRJ¹, por meio do Museu Nacional e de pesquisadores do Museu Paraense Emílio Goeldi. Moore, Galucio e Gabas Jr. (2008), expõem bem essa colocação, “Em anos recentes, com a ênfase nas línguas em perigo de extinção, novos métodos de documentação foram desenvolvidos, focalizando na gravação de amostras da língua, na digitalização e anotação das gravações e no seu uso para a revitalização linguística.” (p. 40)

Foi somente neste momento que a documentação das línguas indígenas começa a fazer parte do fazer linguístico dos pesquisadores que trabalham com línguas indígenas no Brasil e a descrição linguística passa a ter uma atuação junto à documentação.

No Mato Grosso do Sul, no que tange a documentação quase nada fora feito até o início do subprojeto com a língua guató². Vale ressaltar que as outras línguas ainda não possuem nenhum projeto de documentação, ficando ainda restrito apenas aos trabalhos de descrição que foram realizados.

1. A PRESERVAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DA DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA

No Mato Grosso do Sul, no Território Etnoeducacional “Povos do Pantanal”, temos algumas situações em que a Descrição Linguística vem ao encontro da preservação e ou manutenção da língua, como também a urgência da necessidade de um preparo mais profundo dos professores indígenas.

Braggio (2002, p. 140) coloca que “a linguística é a base da compreensão da relação da língua com a sociedade e a cultura de um povo, da aquisição e uso oral e escrita, das ideologias que passam através da língua etc.” Diante disso, se faz necessário e urgente que os professores indígenas façam com propriedade uma reflexão metalinguística, porque além de evitarem equívocos de análise na sala de aula (veremos mais adiante esse problema com o ensino da língua terena) também podem explorar junto a seus alunos uma reflexão sobre a cultura e a língua.

1 Estes pesquisadores tiveram apoio de Programas como: Documentação de Línguas Ameaçadas, da Inglaterra (ELDP) e Documentação de Línguas Ameaçadas, da Alemanha, Dobes.

2 O subprojeto Guató faz parte do projeto “Línguas Indígenas Ameaçadas: Pesquisa e Teorias Linguísticas para a Revitalização” (CNPq, Edital Universal 2014, Proc. 454950/2014-4) visa a documentação de situações de crise linguística e o desenvolvimento de metodologias de revitalização linguística, bem como a criação e experimentação de materiais e técnicas pedagógicas para línguas indígenas brasileiras. (<http://nupeli-gela.weebly.com/revitalizaccedilatildeo.html>)

A seguir apresentaremos dois casos por mim observado sobre a importância da descrição e a necessidade de um melhor preparo do professor indígena no Território Etnoeducacional Povos do Pantanal.

1.1. O CASO OFAIÉ

Começarei pelo caso Ofaié (Tronco Macro-Jê), povo habitante do Mato Grosso do Sul, no município de Brasilândia. Atualmente existem apenas quatro falantes, a saber: Hanto-grê³ (Maria Aparecida de Souza), Teng-hô (Aparecida Lins da Silva), Xehitâ-ha (Ataíde Francisco Rodrigues) e Kói (José de Souza, o cacique). Estes Ofaié não se comunicam no dia a dia na língua, dão preferência ao uso da língua portuguesa, isso já fora detectado por Gudschinsky (1974), apontando em seu artigo o seguinte:

Parecia, porém, que o Ofaié era pouco ou nada usado como meio de comunicação na família. Diversas vezes o filho de sete anos veio com o pai às sessões em que este fazia de informante. Nenhum dos dois dirigia-se ao outro em Ofaié. Mesmo quando José estava falando comigo em Ofaié, ao dirigir-se ao filho fazia-o em Português. (GUDSCHINSKY, 1974, p. 01)

Com relação aos estudos linguísticos sobre a língua, tem-se os seguintes trabalhos: Fragmentos de *Ofaié*, *Ofaié Xavante*. (GUDSCHINSKY, 1971, 1974); Considerações sobre a estrutura do *Ofayé* (GUEDES, 1997); Descrição Fonológica do Sistema Vocálico da Língua *Ofayé* (SILVA, 2002); Notas sobre o povo *ofayé* e aspectos da fonologia da língua *Ofayé*, *Ofaié*, a língua do Povo do Mel. Fonologia e Gramática (OLIVEIRA, 2005, 2006) e Palavras *Ofaié*: um resgate da memória lexical (FERREIRA, 2017).

Para esse povo, os únicos dois trabalhos a que tiveram acesso e em que podem buscar alguma informação sobre a língua, são os trabalhos de Oliveira (2006) e de Ferreira (2017). O material linguístico feito pelos pesquisadores supracitados vem ao encontro da necessidade de manutenção linguística, já que os únicos quatro falantes têm se esquecido de itens lexicais, principalmente daqueles que não fazem mais parte do uso diário. Por exemplo, quando procuramos saber os nomes das variedades de abelhas, eles disseram saber apenas o termo para abelha geral *xai* e para abelha jataí *fwognhé*, mas relataram que sabem que havia outros nomes, mas que não mais se lembravam.

Os professores da escola indígena ofaié utilizam a descrição gramatical (OLIVEIRA, 2006) e o dicionário ofaié (FERREIRA, 2017) para o preparo das aulas, com ênfase nos nomes dos animais, como também em frases simples. Shartã (Marilda), uma das únicas falantes, era quem colaborava com os estudos da língua e com o ensino da língua na escola, infelizmente, faleceu em 2015. Com isso, os Ofaié perderam a pessoa que melhor trabalhou na escola indígena. Atualmente, os professores que atuam na escola não são falantes de

3 A grafia dos nomes foi retirada do artigo de Dutra (2018, p. 12)

ofaié, sabem poucas palavras, devido a isso, fazem uso intenso do material escrito sobre a língua. Maia coloca que para se preservar e revitalizar as línguas é importante que as conheçamos com maior profundidade:

O estudo das estruturas fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, consideradas em seus aspectos gerais e particulares, deve permitir o desenvolvimento de percepções adequadas sobre as línguas, fornecendo as bases teóricas e metodológicas para a sua descrição e análise. Se pretendemos preservar as línguas, cumpre, antes de mais nada, conhecer detalhadamente as suas estruturas. O estudo científico das línguas é uma etapa fundamental para a sua documentação por meio de gramáticas, dicionários, além de subsidiar a elaboração de materiais pedagógicos, tais como cartilhas, livros de leitura, etc., que poderão contribuir decisivamente para o seu ensino, divulgação e valorização, ou seja, para a sua preservação e revitalização. (MAIA, 2006, p. 68)

Diante de uma situação como a do Ofaié, há uma urgência em descrever e documentar linguisticamente as línguas indígenas em geral.

1.1.1. OBSERVAÇÕES SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA OS OFAIÉ

Em Ofaié ainda não há material didático destinado à alfabetização na língua. Tive acesso apenas a um manuscrito deixado por Maria de Oliveira⁴. Apesar de ser um manuscrito, esse material foi muito utilizado por Shatã enquanto professora na escola da aldeia. O ensino de escrever na língua apresentava alguns problemas principalmente com as consoantes pré-nasalizadas. Infelizmente nunca houve uma oficina para se discutir a grafia para essa língua. Esse material de alfabetização supracitado de Maria de Oliveira gerava dificuldade no momento de ensinar a escrita para as crianças, pois Shatã me relatou que não compreendia a motivação de escolhas de certas letras, como <ng>, <q> (mesmo usado por GUDSCHINSKY, 1974) o uso da vogal <y> que para ela seria um <i> por comparação ao português e não uma vogal central média. assim por diante.

Um outro material de alfabetização para os Ofaié que tive acesso foi o livreto “Ofaye Xokoyak: Abecedário”, de Rivail (2012). Esse livreto estava ainda sendo em processo de desenvolvimento. O autor relata que em 2004 houve uma conferência de palavras junto aos falantes: João Carlos, Ataide e Marilda (Shartã). Entre as dúvidas suscitadas, ele expõe que a decisão de escolha para representar na grafia a oclusiva glotal [ʔ], ainda era um problema a ser resolvido, Rivail diz que até aquele momento havia usado o grafema <q>, pois seguia a proposta de Gudschinsky (1974) ou se usava o grafema <'>, de qualquer forma, o problema era que, segundo ele, este fonema ainda lhe parecia questionável. Infelizmente, estas questões não deram andamento, o livreto não chegou até os Ofaié e continuaram sem um material didático na língua para a escola.

4 Maria de Oliveira é uma indígena que fez o primeiro doutorado em linguística descrevendo uma língua indígena, no caso a língua ofaié, ao final de seu doutorado, deixou na aldeia um material de alfabetização, ainda escrito a mão para a escola.

Gafanhoto. (n.) Ogyryhty.
Galinha. (n.) Kriih. A jaguatirica
comeu minha galinha.
Uagriiho fwaxek.
Galho. (n.) Hyh. A Fabíola bateu
sua cabeça no galho. **Fabiola**
týgaté kythiyhé.
Garfo. (n.) Fwiltáhixa'. (cf. colher.)
Garça. (n.) Fwekéto' é.
Garoa. (n.) Fwiltárikri. (Lit. fwil
'chuva', **krikri** 'fina')
Ganhar. (v.tr.) Hé'. Eu ganhei a
panela dele. **Uaheno iekué.**
Gato. (n.) Tikykrei.
Gavião. (n.) Kokok. O gavião voou.
oxi kokok.
Geladeira. (n.) Hetygi'.
Gelado. (adj.) Xéxyh. Água gelada.
Fwilt étxexyh. (cf. frio)
Genro. (n.) Xyhxaxyu.
Genro. (n.) Ahxe' é.
Gente. (n.) Fwaié. Eu sou gente.
Yfwaié. (cf. ofayé.)
Goiaba. (n.) Krikrei.
Goiabeira. (n.) Krikreihyh.

g

Gordo. (adj.) Iéé'. Eu sou (estou)
gordo. Xyiéé' hé. (cf. engordar,
batata.)
Gordura. (n.) Iéé'.
Gostar. (v.tr.) Hyhexetin. (cf. amar).
Gostoso. (adj.) Kyre'. Mel gostoso.
Fwygn tyigyre': A carne de
porco é gostosa. **Ýgyrei fwira**
xigi xak.
Grande. (adj.) Tahy. Árvore grande.
Hahta.; Eu sou grande. **Xyh**
tahy.
Granizo. (n.) Fwilt' hiri. (Lit. hiri
'carroço', **fwil** 'de chuva').
Grão de arroz. (n.) Kótxa hiri. (cf.
arroz)
Grávida. (adj.) Fworo. Ela está
grávida. **Yfworo.**
Gritar. (n.) Fwok. Quem que
gritou? **Henýty fwokéi.**; A
mulher gritou com seu filho.
Yhté é **Tyxahé fwokréké.**
Gritar. (vi.) Ygrik. Eu grito.
Tahygrik.; Ele grita. **Ýgrik.**
Alguém está gritando. **Hygrigé.**
Guarda-chuva. (n.) Fwektaý. (cf.
morcego.)

Hoi. (n.) Fruta do Jatobá. Pé de
jatobá. **Hoi hy.**
Hoihyh. (n.) Jatobá. Jatobá grande.
Hoitah.
Hoik. (v.tr.) Ferroar. O
marimbondo me ferroou.
Iýntxai uahoi.
Hoik. (v.tr.) Queimar. Eu me
queimei. **Taxihoik.**; O menino
me queimou. **Yhfwo uahoiik.**
Algo está queimando. **Yhoigué.**
Hoik. (v.tr.) Acender. Eu acendi o
fogo. **Ta yxýú' hoe.**
Hok. (v.tr.) Abanar. Eu estou me
abanando (com pedaço de
pano). **Yhogue krahyi.**
Hok. (v.tr.) Assoprar. Ela assopra o
filho. **Tyxa hogue.**; Eu assoprei.
Taahogé.; Eu assoprei o arroz.
Takótxa hogé.
Hóké. (n.) Pegada. Vi o rastro da
anta. **Ah fwyitiyé hóké.**
Hokoi xere. (n.) Buli. (Lit. **hokoi**
'tamanduá', **xei** 'nariz').
Hokoitéi. (n.) Cama.
Hokoté'én' (n.) Cajú. O caju está
no prato. **Hokoté'én ieketéhé.**
Hokoté'én' (n.) Fruta. Fruta
madura. **Hokoté'éntxou'**.
Hokoté'ehyh. (n.) Abacateiro.
Hokoté'étxa. (n.) Castanha de caju.
Hokoté'étxou. (n.) Tomate.
Hokotéygrigi. (n.) Liquidificador.
(cf. hélice)
Hónéý. (n.) Aleijado. (Lit. aquele
que não anda)

Hora' (v.tr.) Ferir.
Hora' (v.tr.) Machucar. Eu
machuquei meus cotovelos.
Taxéhora' xefwogrite.
Horé. (adv.) Atrás. Eu coloquei
os meus livros atrás de mim.
Xyhoré hynógehe yxygy'hotý.
Horo. (n.) Costas. O pernilongo está
nas costas dele. **Uoni yhoré.**
Hou. (n.) Rá.
Hy. (n.) Farinha (ou farofa).
Hy' (n.) Cheio. Estou cheio. **Xyity**
hy.
Hy' (n.) Chifre. Chifre de boi.
Okehy.; Foi dito que os chifres
do boi quebraram. **Yhty oke**
hy hé uéi.
Hy' (n.) Galho.
Hy' (n.) Madeira.
Hy' (n.) Tronco. **ou hý????**
Hy' (vi.) Chegar. Eu cheguei.
tahy. Você chegou. **tahy.**; Nós
chegamos. **Tahyky' é.**
Hy' (vi.) Vir. Venha! **léhy'**.
Hy' ha. (n.) Um (1).
Hy' y. (n.) Árvore.
Hyét. (adj.) Doce. O leite da vaca
está doce. **Oke ueyfwil' é hyét.**
Hyfwé hxyi. (n.) Mesa. Os papéis
estão na mesa. **Agalóty hyfwé**
hyxite.
Hyfwýra. (n.) Madioca. Eu fui
tirar madioca na minha roça.
Tatkon akuiréhy hyfwýra
hagé.

Excerto 2. Livro: Palavras Ofaié.
Fonte: Ferreira (2017, p. 114).

A motivação desse registro vocabular dos Ofaié veio de uma cobrança de Shartã em ter um dicionário da língua, ela sabia que era importante o registro das palavras da sua língua, pois tinha consciência que muito já havia se perdido e que ela, os irmãos, o João Carlos e a anciã, mãe do Cacique Marcelo, eram os únicos falantes que restavam. Diante disso, foi pensado em registrar o máximo que lembravam do léxico da língua, e esse material ser um livro de consulta para a escola indígena.

1.1.2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o passar do tempo os professores indígenas em geral percebem a necessidade de começarem a compreender a sua língua do mesmo ponto de vista que um linguista. Com isso, segundo os De Paula *et al.* (2011):

Esse conhecimento os permitirá participar das discussões sobre o aperfeiçoamento da escrita de suas línguas, seja no referente à escolha do alfabeto, seja na representação das seqüências sonoras nos diferentes níveis de análise. (p. 242)

Enfim, é sabido que o material linguístico acadêmico não é de fácil compreensão para os professores indígenas, a complexidade dos termos, das análises os afastam e, com isso, não conseguem aproveitar como se deveria. Mesmo com estas dificuldades, é a partir destes materiais que um primeiro passo é dado para o preparo de alguns

livros didáticos para a escola indígena. Felizmente, com as Licenciaturas Interculturais e as pós-graduações (Lato Sensu e Strictu Sensu) têm proporcionado aos professores indígenas maior competência linguística e, conseqüentemente, melhorado a qualidade dos materiais didáticos.

1.2. O CASO TERENA

Os Terena, povo falante de uma língua da família aruak, são a segunda maior população indígena do Mato Grosso do Sul, com mais de 16 mil integrantes (SIASI/SESAI, 2014). Sabe-se que a maioria das aldeias terena somente os idosos que ainda falam a língua. Diante desse cenário, pode-se destacar duas localidades bilíngües, a saber, aldeia Bananal (município de Aquidauana) Cachoeirinha e Lagoinha (município de Miranda). Nestas aldeias a língua terena é usada diariamente em todas as instâncias, ou seja, na escola, na casa, nas reuniões, na igreja, nos jogos, etc. É certo que ainda falta um trabalho de linguística que detalhe quantos falantes bilíngües possui a população terena.

1.2.1. MATERIAL DIDÁTICO TERENA

As escolas terena possuem um vasto material didático de alfabetização, com a chegada do Saberes Indígenas na Escola, ampliou-se ainda mais o que já tinha, os professores debruçaram muito tempo na confecção de vários livros com um resultado bem interessante. Contudo, quando se pensa em um material de ensino da língua para o Fundamental II e Ensino Médio, os professores indígenas ainda recorrem aos materiais de Ekdahl e Nancy (1972). Quando não, uma pequena gramática feita por um professor Terena, mas alicerçada no conhecimento da língua portuguesa, o que trouxe vários equívocos de descrição gramatical.

O “Aprenda Terena 1 e 2” é bem extenso, a ideia inicial era que fosse uma linguagem simples, pois fora pensado para o ensino da língua aos não falantes de terena, mas devido a sua complexidade morfológica e gramatical, esses livros se tornaram de difícil entendimento aos professores indígenas e ao povo em geral. Constantemente algum Terena me relata que não compreendem o que Ekdahl e Nancy escreveram com esse ou aquele aspecto da língua. Assim, desde que comecei a atuar na Licenciatura Intercultural Indígena, em 2013, passei a interpretar para os professores terena e aos alunos da Licenciatura Intercultural as análises linguísticas sobre o Terena.

Portanto, é de máxima urgência um material sobre a língua que seja de fácil compreensão aos Terena. Os professores são aqueles que mais sentem falta de algo que possam utilizar para o preparo de suas aulas sobre a língua. Por exemplo, Samara (2019) aponta que as aulas dos professores na escola Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, da Aldeia Aldeinha de Anastácio-MS, as aulas dos professores para a 6° ao 9° “[...] ficam centralizadas em reconhecimento lexical da língua terena (nome de animais) e alguns

apontamentos fonológicos (reconhecimento das consoantes pré-nasalizadas), como divisão silábica. O que podemos notar até o momento que apesar dos avanços em relação à escola indígenas, ainda falta muito a ser trabalhado.” (acréscimo nosso, p. 3) Isso demonstra que falta para os professores materiais que possam auxiliá-los no preparo de suas aulas, como também uma reflexão metalingüística.

Quando se trata de ensino da língua terena, há duas situações distintas, o ensino em escolas que há somente falantes de língua portuguesa, e ensino nas escolas bilíngues. Diante disso, é importante que o material que chegue às mãos dos professores que estão a frente do ensino da língua terena não tenha problemas graves, ou que seja pensado para que o não falante da língua consiga compreender alguns aspectos gerais da gramática terena.

Atualmente, nas escolas é comum encontrarmos erros no ensino da língua terena, em vários aspectos lingüísticos, por exemplo, a forma de tratar os morfemas de plural *-hiko* e *-noe*. Os professores não sabem explicar a diferença de seu uso. Dessa forma, tratam ambos da mesma forma, sendo que *-noe* só ocorre com a segunda pessoa e *-hiko* é mais abrangente, além de algumas escolas tratarem esse morfema separado da palavra, o que é um equívoco, pois se trata de um morfema preso. Também encontramos as formas gramaticais *enepone* e *ne*, tratadas, respectivamente, como demonstrativo e artigo. No entanto, nas análises mais recentes *enepone* é um topicalizador e *ne* é uma marca de argumento, mas vem sendo ensinado nas escolas como artigo. Existem muitas outras questões que são ensinadas de forma errônea nas escolas, mas o mais comum e, por um lado, o mais explorado, está relacionado com a primeira e a segunda pessoa singular.

Nas escolas indígenas terena, os professores insistem muito no ensino da primeira e segunda pessoas do singular, pois é um processo lingüístico de difícil compreensão para eles. Tanto para os falantes que não sabem explicar como funciona o uso destes pronomes, quanto dos não falantes que não compreendem que não há na língua o pronome de forma livre. Entender que as formas pronominais são presas ou dependentes, é algo muito abstrato.

Estas formas pronominais ocorrem nos verbos e nomes por um processo fonológico, ou seja, o processo de marcação de primeira pessoa em língua terena é um traço nasal que pousa em uma oclusiva ou fricativa desvozeada, alterando sua sonoridade, dessa forma, haverá uma consoante pré-nasalizada. As pré-nasalizadas chamam sempre muito a atenção dos professores terena.

Butler e Ekdahl (1994), em “Explicação da ortografia Terena”, relatam que procuraram por muito tempo compreender a preferência do povo sobre o uso de <mb> ou , como também das outras consoantes pré-nasalizadas. Elas afirmam que nas escritas ora ocorria com a pré-nasalização, ora sem. Acrescentam que o que prevaleceu foi a escolha de marcar ortograficamente a pré-nasalização, pois seria uma maneira diferente de escrever em

relação a língua portuguesa. Assim, atualmente ficou dessa forma: <mb, nd, nz, ng, nj>. Se-gue como procede foneticamente estas consoantes:

1. [p]→ [ᵐb]; [t] → [ᵐd]; [k]→ [ᵐg]; [s] e [h] → [ᵐz]; [ʃ] e [hʃ]→ [ᵐʒ]
2. [komomá:tí] “ele olha/olhar” → [ᵐngomōna] <ngomona> “eu olho”
3. [há:ʔa] “pai” → [ᵐnzāʔa] <nzá' a> “meu pai”

Na grafia terena, quando se volta para estes grafemas sempre é um “problema” a ser resolvido. Visto que a configuração gráfica trouxe algumas questões que são complicadas, principalmente, aos Terena não falantes, que são atualmente a maioria. Por exemplo, os falantes terena quando incorporam na língua alguma palavra do português ou até mesmo de outra língua, se estas palavras emprestadas tiverem a ocorrência de alguma consoante sonora [b, d, g, z, ʒ], elas aparecerão no empréstimo como pré-nasalizadas. Conforme ocorre com a palavra “bola”, que se diz *mbóla*, ou ainda, “aluga”, que se diz *alungaxo*. Os não falantes, principalmente, os estudantes das escolas indígenas nas aldeias terena, não compreendem a motivação desse uso nos empréstimos. A confusão ocorre principalmente quando já dominam o uso morfológico da pré-nasal nas palavras em terena. Contudo, os estudantes me relatam que não sabem se a melhor tradução para palavras emprestadas como *mbóla*, se é “bola” ou “minha bola”. Isso parece não ser um grande problema, mas dá indicações de como deve-se abordar um material e as aulas para os não falantes de terena.

É importante lembrar que na década de 70, quando foi decidido a grafia nesta língua, o número de falantes terena era bem expressivo e que nestes 50 anos, a situação mudou drasticamente, com isso, a ortografia criada por falante e para falantes da língua terena, apresenta grandes dificuldades no ensino dentro das escolas indígenas.

Um outro problema que ocorre no ensino da língua nas escolas, também diz respeito aos pronomes. Como os professores falantes de terena tendem fazer um paralelo com a língua portuguesa, acabam por fazer interpretações equivocadas não momento de classificar os pronomes, verbos e outros aspectos da gramática de sua língua. Para exemplificar, utilizei o trabalho de Dias (S/D), “Língua Terena para ensino médio”, porque além de ser o material mais utilizados, fora “Aprenda Terena 1 e 2”, em algumas comunidades, também demonstra a reflexão metalinguística de um falante com relação à gramática, sem estar longe do pensamento geral de todos os outros professores dessa língua.

Dias faz um paralelo da descrição gramatical da língua terena em seu livro com a gramática língua portuguesa. Por exemplo, os pronomes possessivos são tratados por ele e por outros professores como formas livres. No entanto, os pronomes sempre ocorrem como morfemas presos ou dependentes. Com isso, o ensino nas escolas, conforme apresenta o excerto 3, pode levar estudantes e aprendizes da língua a uma compreensão da língua equivocada.

Pronomes possessivos			
Singular	1ª pessoa	meu, minha	<i>induke</i>
	2ª pessoa	teu, tua	<i>itike</i>
	3ª pessoa	dele, dela	<i>ituke</i>
Plural	1ª pessoa	nosso, nossa	<i>vítuke</i>
	2ª pessoa	vosso, vossa	<i>itikenoe</i>
	3ª pessoa	deles, delas	<i>itukehiko</i>

Excerto 3. Quadro de pronomes⁷ (língua terena para o ensino médio).
Fonte: Dias, S/D, p. 21.

Com relação ao verbo e a terminologia para indicar o tempo, é outro equívoco que se pode encontrar no ensino da língua terena nas escolas. Por exemplo, no livro de Dias, nas páginas 44 e 45, os quadros que apresentam os verbos têm a seguinte descrição: Imperfeito do Subjuntivo, Futuro do Subjuntivo, Perfeito do Indicativo, Presente do Indicativo, Futuro do Presente do Indicativo, mais que Perfeito do Indicativo e Futuro do Pretérito do Indicativo. O que é claramente um decalque dos nomes de tempo da gramática da língua portuguesa.

Em relação ao tempo verbal em terena, há dois trabalhos acadêmicos de descrição que apresentam um caminho de como funciona o tempo nesta língua, a saber, de Rosa (2010) e de Nascimento (2012), ambos os trabalhos dizem que o tempo futuro é marcado pelo morfema {-*mɔ*}. Rosa (2010, p. 129-140) amplia a discussão dizendo que o tempo é marcado pelos modos realis {-*ɔ*} e irrealis {-*ɔ*}, além das formas lexicais adverbiais do tipo, ontem, hoje, entre outras. Estas análises ainda são muito incipientes, faz-se necessário uma maior investigação. Contudo, não é possível descrever o tempo verbal como Dias fez, assim como outros professores vem fazendo em salas de aula. Isso torna algo bastante preocupante, pois demonstra a necessidade urgente de uma descrição linguística e de uma gramática pedagógica para a língua terena

O livro de Dias tem seu valor pela dedicação e coragem de fazer um esboço gramatical praticamente inédito sobre a língua terena, principalmente por ser um professor indígena fazendo uma reflexão metalinguística. É sabido que os trabalhos que registram aspectos da gramática não são acessíveis para a compreensão dos professores, como foi dito anteriormente.

7 É possível observar como Ekdhal e Butler (2012 [1979], p. 50) tratou, por exemplo, o pronome *induke*. Para elas essa forma refere-se ao pronominal exclusivo. Elas apontaram que "Compare-se a forma singular *induke* 'meu/nosso (mas não de você)'. Se a pessoa que fala não quer parecer egoísta, pode usar a primeira pessoa do plural quando se espera a primeira do singular. Às vezes quem fala usa a primeira pessoa do plural, mesmo quando ele próprio não está incluindo: *motóvaa vánjea tamborna ũti?* 'posso tomar emprestado nosso tambor?' (que pertence ao ovinete)."

Retornando a questão dos pronomes possessivos, volto ao trabalho de Dias. Como se observa no excerto 3, os pronomes têm uma base em comum, *itu*, se considerar que a primeira pessoa altera a consoante como já dito anteriormente e que ocorre somente afixada em verbos e nomes. Então, é possível abstrair que *itu* pode ser um verbo, analisando-o como um verbo existencial. Seguem alguns exemplos da forma verbal⁸ *itu*.

4. Indu-ke ne sini.
1ª. P.S./COP⁹.-POSP. DEM. onça
“Esta onça é minha.”
5. Ítu -ke-ne-hiko-mo ne ovoku-ti.
3ª.P.S./COP.-POSP.-PERF.-PL.-FUT. DEM. casa-PERF.
“Esta casa será deles.”
6. Íti-ke ra povô-ti
2ª. P.S./COP.-POSP. DEM machado-POSS.A.
“Esse machado é teu.”

Resposta:

Eêm indu-ke
PART.AFIRM. 1ª. P.S./COP.-POSP.
“Sim, é meu”

Por fim, um outro exemplo a ser discutido é em relação à presença ou não do grafema <hh>, que com o tempo foi deixado de ser usado na escrita. Segundo os professores, isso ocorreu devido sua semelhança com o grafema <h>. Essa perda na escrita se deu também devido a mudança de fala. Segundo foi relatado, somente os mais velhos ainda fazem a distinção de [h] e [h^h]. Isso não seria um grande problema se não fosse a flexão de primeira pessoa no nome ou no verbo. Os estudantes não falantes, relataram que não sabem flexionar as palavras com consoante [h] (cf. exemplo 7 e 8). Com isso, tanto na escrita quando oralmente usam somente a consoante flexionada em <nz>. Segundo o levantamento feito durante os encontros para o curso de gramática pedagógica¹⁰, os falantes de língua terena

8 Até o momento em nossa análise tratamos *itu* como uma forma verbal copular, principalmente por observarmos que os pronomes seguem o mesmo padrão de todos os outros verbos. Payne (2007, p. 119) coloca que “It stands to reason that some copular forms should stand “in between” verbs and invariant particles since copulas often come historically from verbs”. Com isso, diferentemente de como propõe Dias (S/D) em seu trabalho que trata estas ocorrências como pronomes possessivos, tratamos as mesmas como formas verbais flexionadas.

9 Primeira Pessoa do Singular (P.S.), Cópula (COP.), Demonstrativo (DEM), Posposição (POSP.), Perfectivo (PERF.), Futuro (FUT.), Possessivo (POSS.), Alienável (A), Partícula (PART.), Afirmativo (AFIRM.).

10 Durante os anos de 2018 e parte de 2019, foi realizado com os professores terena um curso de extensão chamado Gramática Pedagógica da Língua Terena, os encontros eram quinzenais na aldeia Bananal, onde reuniam professores falantes e não falantes de terena de várias aldeias para se discutir os problemas do ensino da língua étnica nas escolas. Dessa forma, apresentavam as dúvidas que eles tinham e as dificuldades. Nos encontros buscava-se fazer análises, pensar em alguns conteúdos para serem discutidos em sala de aula, entre outros. O curso parou devido os compromissos dos professores. O retorno do curso seria em 2020, mas devido a pandemia da COVID-19, foi tudo suspenso.

mantém a diferença na flexão. Verifiquei se percebiam diferença entre [h] e [hi] na fala deles, e sempre me diziam que não, apesar de não diferenciarem como os mais velhos o uso destas fricativas, jamais confundiam o uso da flexão. Os exemplos a seguir da escrita no livro “Aprenda Terena 1”, reflete bem o que ocorre nas escolas:

7. *Yahhíkovoti?* “Você está tomando banho?”
Eêm, anjíkovoti “Sim, estou tomando banho.”

Atualmente, tanto falantes quanto não falantes escrevem e falam: *Yahíkovoti?* A resposta do falante terena será: *Eêm, anjíkovoti*. Já o não falante escreverá e tentará falar: *Eêm, anzíkovoti*.

1.2.2. AS IMPLICAÇÕES DA DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS

O ensino de línguas indígenas nas escolas das aldeias padece da ausência de descrições linguísticas e de gramáticas pedagógicas que permitam com que professores indígenas possam consulta-las auxílio de suas aulas, como também para que possam ter ainda mais autonomia na produção de materiais didáticos que vá além de livros de alfabetização.

Para a formação desses linguistas indígenas, é necessário que eles tenham um processo de escolarização que lhes possibilitem trânsito acadêmico na área da linguística. Estas preocupações não podem levar os professores da língua, segundo Maia (2006) a se afastar do saber linguístico, a criatividade verbal. Ele ainda acrescenta: “A gramática normativa afasta-se, portanto, do saber interior intuitivo do falante que, adestrado em regras que não reconhece como parte de sua competência natural, afasta-se do estudo das línguas, deixando de ampliar a sua capacidade de compreender e expressar a sua experiência do mundo, nos múltiplos aspectos que ela comporta.” (p. 71). Nesse sentido, os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena reservam em seus currículos disciplinas que focalizam as questões referente a linguagem, a fim de conscientizá-los das implicações pedagógicas e das características estruturais de suas línguas, sem grande aprofundamento tanto teórico quanto prático.

Apesar do aumento de professores indígenas nas escolas, principalmente após o surgimento das Licenciaturas Indígenas Interculturais, ainda é preciso expandir e aprofundar as questões relativa às línguas nativas. Fala-se em ensinar a língua, mas não em conhecê-la do ponto de vista interno. Privilegia-se o professor indígena falante, mas não se cria espaço curricular nos cursos de formação de professores indígenas que focalizem as línguas indígenas do ponto de vista de sua fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica,

pragmática, pelo menos em termos gerais. Assim, o ensino das línguas indígenas fica dissociado do trabalho de suas descrições.

Mori e Soares (1997) apresentam a discussão feita por Sarah Gudschinsky (1970) ao mostrar o insucesso dos materiais de leitura, inicialmente feitos pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL) para os Terena, por terem desconsiderado a marca gráfica do sistema de acentos da língua:

Gudschinsky (1970), por sua parte, recomenda considerar os fatores psicolinguísticos na identificação da carga funcional dos fonemas para sua posterior representação na escrita. Ela menciona o exemplo da língua Terena (Aruak), em que os membros do Summer Institute of Linguistics (SIL), que trabalhavam com essa língua, deixaram de grafar o acento nos textos de leitura por considerá-lo de baixo rendimento funcional. Porém, os Terena foram incapazes de ler as palavras sem a marca gráfica do acento. Aqui, observa-se a presença de fatores psicolinguísticos, correlacionados com a consciência linguística dos falantes Terena, fatores não considerados inicialmente pelos pesquisadores. (MORI; SOARES, 1997, p. 26-27).

Tal fato foi identificado em pesquisa realizada por Nincao (2008) quando professores Terena relataram a dificuldade com o uso escrito de sua língua:

Genésio: Eu creio que outro problema é a acentuação. Pra mim é uma dificuldade...

Onilda: E na hora da construção do texto, também houve essa dificuldade, seu Genésio?

Genésio: Houve...

Onilda: O que você acha, M. Lourdes?

M. Lourdes: Como eu já tinha falado pra senhora na entrevista, a questão maior entre nós os Terena, professores até mesmo para os alunos, é a questão da acentuação. **Porque falar a gente fala e escreve, consegue até escrever, com dificuldade também escreve do jeito que fala, mas e a acentuação?** Aí fica pra trás, não sabe onde que coloca, qual o acento é certo, se é acento agudo, se é glotal ou não, aí fica aquela dúvida.

Oficina 05/11/05

Excerto 4. Relato (Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuí e o Sapo).
Fonte: Nincao, 2008, p. 184, excerto 32.

Dessa forma, há necessidade de investimento em referência à escrita da língua terena, para minimizar as dificuldades de representação de seus aspectos linguísticos. Para Mori e Soares (1997), toda construção de grafia deve ter como base os fundamentos teórico-metodológicos da linguística, eles acrescentam:

Este sistema de escrita deve ser cientificamente aceitável e, para isso, é necessário dispor de descrições da fonologia, da gramática e do vocabulário da língua em questão. As grafias selecionadas devem representar os fonemas da língua; as variações alofônicas e de registro não são apenas a fonologia, mas também a morfofonologia da língua. De todo modo, a elaboração de uma escrita a partir da fonologia ou da morfofonologia dependerá das idiossincrasias de cada língua. (MORI, 1997, p. 24, 25).

Outra questão a ser compreendida, por exemplo no caso dos Terena, é que, por sua condição de sujeitos bilíngues, o aprender a língua portuguesa é algo a ser buscado,

conquistado, “aprendido a duras penas”. A partir de minha observação e conversas com professores indígenas, quer em sala de aula do curso de Licenciatura Intercultural ou na aldeia, eles demonstram que naturalizaram a crença de que a língua materna se aprende em casa, não sendo na visão deles “escolarizável”. Assim, ignoram que em suas línguas têm muito a ser aprendido, escolarizado e pesquisado.

2. CONCLUSÃO

As descrições linguísticas e de gramáticas pedagógicas se fazem necessárias para os povos indígenas brasileiros, apesar de muito já ter sido feito até o momento, também existe a urgência de formar indígenas como linguistas de forma que eles mesmos possam ser os protagonistas. nos estudos de suas línguas, como já vem ocorrendo através dos cursos de Licenciaturas Interculturais e por meio do ingresso em pós-graduação como, por exemplo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Federal de Goiás e na Universidade Federal de Brasília, por meio de cursos específicos.

É importante destacar também a elaboração de materiais didáticos que vá além daqueles que são de alfabetização, pois se constitui por ser uma política linguística eficiente para sua preservação e revitalização, principalmente, para a planificação tanto de *corpus* quanto de *status* (COOPER, 1989), com ações de planificação e políticas linguísticas que devem contar, prioritariamente, com a presença de representantes indígenas tanto em seu planejamento como em sua execução. Dessa forma, torna-se importante que sejam formados linguistas indígenas conhecedores de suas línguas para que assumam esse papel.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, A. H. (coord.). *Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso do Sul*. 2017. Disponível em: <<https://saberesindigenas.ufms.br/quem-somos>>. Acesso em: 24 set. 2020.
- BHAT, DANIEL N.S. *Pronouns*. New York: Oxford University Press, 2004.
- BRAGGIO, Sílvia L. Bigonjal. Políticas e Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas Brasileiros. *Signótica*, 14, p. 129-146, 2002.
- COOPER, R. L. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- CRAIG, C. G. “Los lingüistas frente a las lenguas indígenas”. In: Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p. 37-52.
- DESTRI, Luisa. Pela Sobrevivência das Línguas Indígenas. *Revista Pesquisa FAPESP*, ed. 273, nov., 2018. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/pela-sobrevivencia-das-linguas-indigenas>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

DE PAULA, A. S.; CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D.; VIEGAS, C. W.; KAXINAWÁ, J. P. DE L. Reflexões sobre a formação linguística no ensino superior indígena. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 8, n. 1, 2011.

DIAS, Arcenio F. *Língua Terena para ensino médio*. Aquidauana: RGA Gráfica, S/D.

EKDAHL, Muriel; BUTLER, Nancy E. *Explicação da ortografia Terena*. Brasília: SIL, 1994. (Manuscrito)

EKDAHL, Elizabeth M.; BUTLER, Nancy E. *Aprenda Terena*, Vol. 1. Anápolis: SIL, 2012 [1979]. Disponível em: <<https://www.silbrazil.org/resources/archives/75521>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

EKDAHL, Elizabeth M.; BUTLER, Nancy E. *Aprenda Terena*, Vol. 2. Anápolis: SIL, 1979.

FERREIRA, Rogério V. *Palavras Ofaié: um resgate da memória lexical*. Campo Grande: UFMS, 2017.

FRANCHETTO, Bruna; RICE, Keren. "Language Documentation in the Americas." *Language Documentation & Conservation*, 8, p. 251-261, 2014. Disponível em: <<http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/24606>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FRANCHETTO, Bruna; GODOY, Gustavo. Primeiros passos da revitalização da língua Guató: uma etnografia. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 13, n.1, p. 281-302, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GUEDES, Marcia. Considerações sobre a estrutura do Ofayé. *Revista Letras (PUCCAMP)*, n. 1 e 2. v. 10, p. 1-5, 1991.

GUDSCHINSKY, Sarah C. Ofaié-Xavante, a Jê language. In: GUDSCHINSKY, S. (ed.), *Estudos sobre Línguas e Culturas Indígenas*. Brasília: SIL, 1971. p. 1-16.

GUDSCHINSKY, Sarah C. *Fragmentos de Ofaié: a descrição de uma língua extinta*. Série Linguística 3. 1974, p. 177-249.

MAIA, Marcus. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para educação intercultural bilíngue. *Tellus*, ano 6, n. 11, p. 61-76, 2006.

MOORE, Dennis Albert; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS Júnior, Nilson. Desafio de documentar e preservar línguas. *Scientific American Brasil: Amazônia*, v. 3, p. 36-43, 2008.

MORI, Angel. H. C.; SOARES, Marília F. "Conteúdos Lingüísticos e Políticos na Definição de Ortografias das Línguas Indígenas". In: D'Angels, W. e Veiga, J. (orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas: Encontros de Educação Indígena COLE* n. 10 - 1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997, p. 23-33.

NASCIMENTO, Gardenia B. N. *Aspectos gramaticais da língua Terena*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

NINCAO, O. S. "*Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuíú e o Sapo*": identidade, bilinguismo e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, Maria das Dores. Notas sobre o povo ofayé e aspectos da fonologia da língua Ofayé. In: TELLES, Stella (org.) *Coletânea axéuvyrú*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005, p. 141-158.

OLIVEIRA, Maria das Dores. *Ofayé, a língua do povo do mel: fonologia e gramática*. 2006. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas.

OLIVEIRA, Maria das Dores. *Cartilha Ofaié*. Brasília, 2006. (Manuscrito)

PALÁCIO, A. P. *Guató: A língua dos índios canoieiros do rio Paraguai*. 1984. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

PAYNE, Thomas E. *Describing morphosyntax: A guide for field linguists*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

POSTIGO, A. V. *Fonologia da língua Guató*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

RIVAIL, Eduardo Ribeiro. *Ofayé Xokoyak: abecedário* (Edição preliminar). Goiânia, 2012. (Manuscrito)

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROSA, Andréia Marques. *Aspectos morfológicos do Terena (Aruák)*. Três Lagoas: UFMS, 2010 (Dissertação em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SEKI, Lucy. A linguística Indígena no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Especial, p. 257-290. EDUC: São Paulo, 1999.

SEKI, Lucy. Línguas Indígenas do Brasil no Limiar do séc. XXI. *Impulso* (edição sobre os 500 anos do Brasil), v. 12, n. 27, p. 233-256, 2000. Disponível em: < http://www.muitaslinguas.ufscar.br/wp-content/uploads/2018/12/seki_2000-linguas-indigenas-do-brasil.pdf> Acesso: 11 out. 2020

SIASI/SESAI. (2014). *Quadro geral dos povos*. 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, Lucia H. T. da. Descrição Fonológica do Sistema Vocálico da Língua Ofayé. *Interatividade*, n. 1, v. 2, 2002. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Asilva-2002/silva_2002.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SOARES, Samarah R. *Uma reflexão sobre o ensino de língua terena na escola estadual indígena Guilhermina da Silva*. 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.