

# **Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena: reflexões acerca de experiências interculturais em Ka'apor e Apinayé**

**Raimunda Cristina Caldas**

Universidade federal do Pará

**Francisco Edviges Albuquerque**

Universidade federal do Tocantins

**Resumo:** A presente discussão considera a interpretação no ensino bilíngue nas escolas indígenas dos Ka'apor, povo que fala a língua Ka'apor do sub-ramo VIII da Família Tupí-Guaraní (RODRIGUES, 1986), na área indígena Alto Turiaçu no Maranhão, e dos Apinayé, habitantes do norte do Estado do Tocantins, povo indígena remanescente dos Timbira, cuja língua é pertencente ao Tronco Linguístico Macro-Jê e à Família Linguística Jê (RODRIGUES, 2002, p.18). O estudo nessas duas comunidades indígenas brasileiras considera, de um lado, aspectos relativos ao exercício de transitar conceitos entre línguas minoritárias – as indígenas –, com forte uso oral em suas práticas sociais e, de outro, uma língua de prestígio – o português –, de tradição escrita, em contexto de educação bilíngue. As reflexões baseiam-se na tradução textual de Hurtado Albir (2001) e abrangem as análises sobre a tradução de base filosófica em Ricoeur (1996), as relações de bilinguismo (GROSJEAN, 2010) e de interculturalidade (MATO, 2008).

## **Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena**

**Palavras-chave:** tradução e interpretação; interculturalidade; educação bilíngue e diglossia; Ka'apor e Apinayé.

**Title:** Interpretation as an exercise in indigenous bilingual education: reflections on intercultural experiences in Ka'apor and Apinayé

**Abstract:** The present discussion approaches interpretation as an exercise in bilingual education of Ka'apor's indigenous schools. The Ka'apor people speak the Ka'apor language, which belongs to the sub-branch VIII of Tupi-Guarani family (RODRIGUES, 1986), in the indigenous area of Alto Turiaçu in Maranhão, and the Apinayé, inhabiting the North of the State of Tocantins, a remaining indigenous people from the Timbira, whose language belongs to Macro-Jê and Jê Linguistic Families (RODRIGUES, 2002, p.18). The study these two Brazilian indigenous communities considering, on the one hand, the practice of moving concepts among minority languages – the indigenous ones – with predominantly oral in their social practices, and on the other hand, a prestigious language – the Portuguese – of written tradition, in a context of bilingual education. Reflections based on Hurtado Albir (2001) and include the translation under the philosophical view of Ricoeur (1996), the relations of bilingualism (GROSJEAN, 2010) and the principles of interculturality (MATO, 2008).

**Keywords:** translation and interpretation; interculturality; bilingual education and diglossia; Ka'apor and Apinayé.

## **Introdução**

A discussão deste artigo envereda pela abordagem da tradução textual, interpretativa e cognitiva, além de se valer de estudos de tradução pela vertente de base filosófica. Reporta-se a análises voltadas à interpretação de experiências no uso do português por falantes das línguas ka'apor e Apinayé em ambientes escolares. Essas experiências de interpretação ancoram-se na tradução enquanto interpretação oral (BAKER, 1998b). Nessa acepção, considera-se a natureza da relação de

tradução nas práticas de oralidade<sup>26</sup>, assim como na construção de reelaboração de conceitos oriundos da cultura não indígena transitados pelos conteúdos escolares nas diferentes disciplinas trabalhadas nas escolas. Desse modo, o tema deste artigo incorre pelas questões da interculturalidade no âmbito do bilinguismo para indígenas e, portanto, perpassa pelo reconhecimento das questões de ordem linguística e cultural. Além disso, esta reflexão pretende reconhecer nas ordens mencionadas a situação de peculiaridades acerca das línguas indígenas em contextos socioculturais que, mesmo vistas mediante o reconhecimento de pertença a determinado espaço de jurisdição do país, expandem e diversificam em sua abrangência e complexidade em razão de a natureza de uma língua poder mudar no espaço e no tempo, além das situações de uso e de contato de seus falantes.

De modo geral, em território brasileiro convivem as línguas indígenas, em sua maioria, sob a égide da língua oficial – o português, para a qual concorrem as relações de supremacia desta língua, enquanto majoritária, sobre as demais. As línguas indígenas se sustentam e sobrevivem em meio às mudanças linguísticas e configurações políticas decorrentes da realidade de seus falantes, fato que configura uma instigante situação sociolinguística sob o prisma das abordagens interculturais.

Nesse viés de questionamentos sobre a tradução feita pelos professores e alunos indígenas com a finalidade de interação desses estudantes com os conteúdos oriundos da língua portuguesa, serviram de base os estudos com as línguas indígenas Ka'apor e Apinayé, as quais se encontram em contextos educacionais diferentes, os primeiros praticamente são protagonistas de sua própria educação em razão de não se encontrarem, por muito tempo, contemplados no currículo escolar da sociedade brasileira, enquanto os Apinayé sempre ficaram sob o poder do Estado. Assim, as experiências com o acompanhamento linguístico que esta pesquisadora realizou junto ao projeto de educação bilíngue *Ka'a*

---

<sup>26</sup> Para Baker (1998b) os estudos da Tradução abrangem enquanto disciplina, além da tradução literária a interpretação oral, campo que aqui se circunscreve.

*namõ jajumu'eha Katu*, “Aprendendo com a floresta”, sob orientação pedagógica do antropólogo José Maria Mendes Andrade, cujo desenvolvimento conta com a coordenação dos Ka'apor, falantes do sub-ramo VIII da Família Tupí-Guaraní, (cf. RODRIGUES 1985, 1986), na área indígena Alto Turiaçu, soma-se ao trabalho mais consolidado e com aporte acadêmico do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade do Tocantins (Lali-UFT), sob a coordenação do Professor Francisco Edviges Albuquerque. Nesta universidade há uma forte tradição acerca das experiências com os Apinayé, de cuja língua fortemente estudada e acompanhada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas da Universidade do Tocantins – NEPPI-UFT – reúne materiais para esta discussão no âmbito do estágio Pós-Doutoral em Linguística<sup>27</sup>. Do Lali-UFT partem muitas pesquisas relacionadas aos estudos de descrição e acompanhamento escolar indígena, incluindo as produções para análises de materiais didáticos, bem como as experiências de acompanhamento pelo Professor Francisco Edviges junto a outras comunidades indígenas da região. Dessas atividades foram desenvolvidos estudos que puderam ser ampliados até a presente discussão, os quais contribuíram sobremaneira para que se tornasse possível a construção do Projeto de pesquisa “Interculturalidade e Tradução no Ensino Bilíngue de Línguas Indígenas e do Português”, apresentado à seleção de Pós-Doutorado da Universidade do Tocantins. O referido conjunto de dados constituiu a base para discutir temas como: o papel desempenhado pelo tradutor nesse processo, a análise e a representação da cultura escolar e os aspectos de ambas as culturas envolvidas no processo que interferem no fazer tradutório.

---

<sup>27</sup> O Projeto de pesquisa “Interculturalidade e Tradução no Ensino Bilíngue de Línguas Indígenas e do Português”, orientado pelo Professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque, foi desenvolvido pela pesquisadora Raimunda Benedita Cristina Caldas, no período de agosto de 2015 a julho de 2016.

## **Desafios da Tradução frente ao tratamento intercultural nas relações bilíngues: aspectos teóricos e didáticos**

Embora sejam reconhecidas as diferenças dos construtos gramaticais e lexicais entre essas línguas, atenta-se nesse projeto de estudo para uma orientação de ensino que reconheça a constituição das propriedades das línguas levando em conta a relação entre a tradução e a interculturalidade e oriente, a partir delas, a dinâmica desse ensino no âmbito de transitar conceitos de uma cultura para outra. Para esse fim, tomamos referenciais teóricos relacionados à tradução, como a aquisição da competência tradutória, os diálogos interculturais no processo tradutório da educação bilíngue e a contextualização das comunidades Ka'apor e Apinayé no cenário da educação bilíngue.

### **Aquisição da competência tradutória: a construção interpretativa**

Na abordagem construída acerca da tradução optou-se por iniciar estudos teóricos a partir da discussão sobre competência tradutória, termo que se define, enquanto conhecimento especializado, como conjunto de conhecimentos e habilidades que identifica o tradutor e o distingue de outros falantes bilíngues não tradutores. Hurtado Albir (2001, p.19) argumenta que “embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória”. Nesse sentido, para o conjunto da competência tradutória são considerados como componentes os conhecimentos linguísticos, textuais, temáticos, culturais, de documentação, capacidade de transferência, etc. (HURTADO ALBIR, 2005)

Ao considerar a tradução “um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada” (Hurtado Albir, 2001, p.41), o autor reconhece a tradução enquanto atividade textual, comunicativa e cognitiva. Citamos o exemplo de uma professora Ka'apor que ironiza em português o estado péssimo da estrada de acesso à cidade mais próxima da aldeia na

expressão: 'a estrada está um tapete!'. No discurso da professora há muita propriedade de uso da expressão em português, fato que confere um amplo conhecimento de valores culturais da cultura não indígena agregados ao texto produzido por ela.

Shreve (1997) considera que a competência tradutória como uma especialização da competência comunicativa, é um continuum entre a tradução natural e a construída (profissional). Nesse sentido, cabe considerar que a competência tradutória perfaz o circuito comunicativo e amplia questionamentos sobre conceitos, vistos além dos estudos linguísticos e que se ajustam pelas visões de mundo em confronto no processo comunicativo.

Com o intuito de ampliar essa discussão foram acolhidas nas discussões referências que contemplassem nesses estudos componentes da percepção de modos de conceber a competência tradutória, tais como o de Campbell (1998), que estabeleceu critérios para considerar mecanismos ou estratégias de comunicação que possibilitam transferência em uma segunda língua. Desse modo, é acrescido também o questionamento sobre a formação do tradutor em Toury (1995, p.241-258 apud HURTADO ALBIR, 2005), que postula um modelo do processo de conversão de um bilíngue em tradutor, processo que esse autor denomina de socialização da tradução e a partir do qual faz a seguinte indagação: Como do bilíngue emerge o tradutor, se ele está fora do sistema educacional?

A contribuição de Beeby (1996) no campo das relações da tradução situa-se amplamente na presente discussão, principalmente pelo aspecto de engajamento desse campo da tradução com a cultura e sobre isso a autora acrescenta:

Aqueles que sublinham a importância da competência do falante nativo na cultura e na linguagem do texto alvo, muitas vezes não dão a devida importância para a compreensão da cultura e da língua do texto original, especialmente quando os padrões de

discurso diferem muito de uma cultura para outra<sup>28</sup>(Trad. BEEBY, 1996, p.121 apud HATIM, 2013, p.177).

A citação de Beeby, acima referida, ressalta a importância incontestável do conhecimento da cultura do texto original em uma situação de tradução realizada por falante não nativo que porventura tenha adquirido competências linguísticas. Este é o caso de falantes do português que se apropriaram dos aspectos, sintáticos, morfológicos e fonológicos de uma determinada língua indígena, mas que, no entanto, não vivenciaram suficientemente a realidade de uso, os empregos e a simbologia desta língua em seu contexto original. Certamente esta lacuna implicará dificuldades de tradução agravadas pelo grau de distanciamento entre as culturas envolvidas.

Observa-se no excerto que o enfático ponto da não equivalência das línguas se reconfirma a cada tentativa de conversão intralinguística (JAKOBSON, 1959), bem como a cada necessidade do desenvolvimento de competências extralinguísticas no tradutor em formação (PACTE, 2005). Beeby, que prima pelo foco na dimensão pedagógica da tradução, defende a elaboração de um currículo comprometido com as questões de cunho discursivo em que o gênero e, portanto, questões de natureza social inerentes ao contexto do texto se façam presentes (BEEBY, 2004).

### **Tradução e interculturalidade nos diálogos do ensino de línguas**

Situamos nesse campo a importância de se atentar para o sentido da tradução no que respeita ao lidar com o outro. Para Stallaert<sup>29</sup> a partir de 1980 o crescimento dos estudos interdisciplinares permitiu a intensificação das investigações que considerassem fluxos e intercâmbios de pessoas, culturas, produtos, ideias e conceitos, campos de interconexão

---

<sup>28</sup> *Those who stress the importance of native speaker competence in the culture and language of the target text often do not attach enough importance to understanding in the culture and the language of the source text, particularly when discourse patterns differ greatly from one culture to another.* Beeby (1996, p. 121 apud HATIM, 2013, p.177).

<sup>29</sup> STALLAERT Christiane & ZEA, Evelyn Schuler. Deslocamentos: estudos no duplo campo de tradução e antropologia. [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4925733](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4925733), 2012.pdf

da tradução com os estudos antropológicos. Assim, o interfluxo de diversas disciplinas como a antropologia, a sociologia, entre outras no campo da tradução permitiram uma maior abrangência dos processos tradutológicos, os quais coadunam com a natureza de nossa investigação (STALLAERT, 2012).

Além disso, confere perceber a contribuição da Filosofia da Linguagem em Ricoeur (1996, p.68) a partir da concepção do espaço de si mesmo como o outro para que possamos reafirmar que no bojo da obra *“Soi-même comme un autre”* “si mesmo como um outro” a aprendizagem é orientada enquanto autointerpretação.

Em Ricoeur há a oportunidade de se compreender melhor a natureza fundamentalmente hermenêutica da aprendizagem ao integrar o conflito interpretativo na dinâmica própria do processo de construção permanente de um sentido comum entre mim e o outro.

É para resolver este aporia que é necessário, na minha opinião, fazer convergir as duas vias da filosofia da linguagem, a via da referência identificante e a da reflexividade da renúncia. No final da primeira via, deve ser lembrada a pessoa que apareceu como uma base irreduzível especial para qualquer outro<sup>30</sup> (Trad. RICOEUR, 1996, p.68).

Assim, o filósofo assegura que “a hermenêutica, como instrumento de compreensão do discurso ou da ação, constitui-se como um laço mimético, uma vez que articula a compreensão da estrutura compreensível do ser-no-mundo”, o que confere perceber pela compreensão filosófica que toda linguagem implica a mediação simbólica (RICOEUR, 1989, p.100 apud SILVA, 2011).

Ricoeur (1989 apud SILVA, 2011) postula o retorno ao texto e à mediação para que se conceba o processo educativo mediante esse duplo caminho. A tradução encontra na ideia de mediação um caminho para que

---

<sup>30</sup> *C'est pour résoudre cette aporie qu'il faut, à mon avis, faire converger les deux voies de la philosophie du langage, la voie de la référence identifiante et celle de la réflexivité de renonciation. Au terme de la première voie, on s'en souvient, la personne apparaissait comme un particulier de base irréductible à tout autre* (RICOEUR, 1996, p.68).

se promova a interpretação. Esse processo acontece pelo reconhecer de si próprio para se chegar ao outro e, para esse fim, é preciso desviar de símbolos e textos que entrelaçam esse percurso, posto que a linguagem seja compreendida, também, como a materialização dessa compreensão de mundo. Nesse sentido, a linguagem em tradução é a relação entre visões de mundo diversas de um ser único, que interage e produz sentido a partir dessas intersecções de visão de mundo.

A contribuição da Psicologia para o compartilhamento de conhecimentos, bem como a importância das disciplinas que lidam com a interpretação, – mais propriamente da psicanálise enquanto interpretação de culturas –, são fundamentais para este processo, haja vista que sonhos, ao serem narrados, por exemplo, possibilitam construções de contextos coerentes de signos capazes de ser interpretados no labor dos fatos e das correlações de símbolos a tais fatos. Portanto, compreender as práticas simbólicas no processo educacional e linguístico envolve uma cadeia de grupos e pessoais, em que conjugadas as participações de indivíduo e coletividade, orientam as manifestações dos signos no fazer tradutório do processo educacional. Reunidas as ações de fazer, poder e viver em sociedade, encontramos a dimensão do outro em nós mesmos. Nesse sentido, a compreensão envolve o espectador da tradução cultural, sujeito diverso do que resulta do texto (RICOEUR, 1989, p.42-43 apud SILVA, 2011).

Fleuri (2001) considera no que se refere ao escopo educacional a importância de se reconhecer nas relações interculturais o potencial para promover o crescimento cultural e o enriquecimento recíproco entre grupos. Assim, ao enfatizar que a perspectiva intercultural propicia “a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (FLEURI, 2001, p.113), coloca em relevo que a construção da perspectiva intercultural vai além de se reconhecer que é preciso respeitar as culturas e deixá-las justapostas em seus grupos, é importante tratar a interação e a importância da diversidade cultural para a prática educacional.

## Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena

O tratamento do bilinguismo e da interculturalidade aplica-se a partir de uma proposta de descrição de língua e, por sua vez, do estudo da linguagem que vise a um acompanhamento curricular que privilegie a partir desses temas possibilidades de se ampliar os estudos sobre as línguas, como também verificadas as proporções que referendem os conhecimentos linguísticos e culturais envolvidos, para que se possam adotar, sobretudo, diretrizes e propostas interculturais, as quais sejam capazes de promover uma educação bilíngue baseada nas relações de cooperação cultural<sup>31</sup> e no estabelecimento dos papéis das línguas estudadas nos contextos sociais que se fizerem necessários<sup>32</sup>.

### **Da construção do conceito intercultural no sistema educacional: formação do professor e ensino**

Interculturalidade tornou-se termo presente nas propostas de educação em razão de seu significado sugerir a promoção das inter-relações culturais. Nesse sentido, seria necessário à educação superior o engajamento de uma política capaz de formar educadores que pudessem adotar tais princípios. Desse modo, intercultural tornou-se uma busca incessante diante dos que vislumbram o trabalho da educação em situações de falantes localizados em meio às culturas diferentes.

Entre vários modelos de adoção da educação intercultural, serviu de base para a presente discussão a primeira pergunta que se fizeram os povos do Equador, conforme podemos verificar no discurso do reitor e professor Luis Fernando Sarango, quando da implantação de uma Universidade Intercultural para povos indígenas no Equador:

A la primera interrogante, nuestros mayores especialmente, nos dijeron que los jóvenes como producto de una educación occidental, quieren cumplir al pie de la letra lo que ella dice. Por eso

---

<sup>31</sup> Tomamos aqui a terminologia de Mato (2008).

<sup>32</sup> O projeto visa contribuir para o desenvolvimento das atividades do NEPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas da Universidade do Tocantins, Campus de Araguaína, bem como para sistematizar referenciais de estudos sobre Interculturalidade e Tradução nas Línguas Indígenas.

quieren teoría y por escrito, quieren bibliografía y connotados teóricos. Todos los pueblos del mundo poseen sabiduría, tienen su propia cosmovisión y filosofía, poseen principios y categorías, sus propios sistemas de escritura o, como en nuestro caso, pueden ser «ágrafos» pero con lenguaje simbólico (SARANGO, 2008, p.7).

O modelo de saber universal e de seu modo de aplicação abordado por Sarango (2008) traz à tona a predominância de um modelo de conhecimento que não considera o saber dos povos indígenas. Urge o reconhecimento do valor cultural desses povos, bem como a necessidade de se defender que uma educação que não considera essa dimensão cultural sucumbe em razão da inviabilidade de ser de natureza instigante e motivadora de uma boa formação.

No Brasil essa formação intercultural encontra suas bases em espaços nos quais os indígenas têm experimentado vivenciar suas histórias por meio do ensino bilíngue intercultural, havendo na Formação Superior propostas que tem avançado no reconhecimento e respeito à diversidade de línguas e culturas, embora questões de ordem social e política embarguem, sobremaneira, os esforços para tornar essa prática viável, além de se tornar, em muitos casos, apenas um projeto que não congrega a diversidade em razão de não se compreender e saber como administrar essa diversidade.

As escolas reproduzem ainda o valor da dominação cultural, embora o desejo de educadores e grupos indígenas seja o de preservar as culturas desses povos com a intenção de formar o bilíngue para transitar nos dois mundos. Contudo, o aparato de conteúdo é ainda de base formal e dotado de supremacia sobre as descobertas científicas do mundo não indígena. Além disso, esses conteúdos tornam-se entraves na percepção de quem os traduz pró-forma, apenas para cumprir conhecimento dado pelos currículos escolares.

### **As relações interculturais no contexto das línguas indígenas**

A construção da presente análise percorreu o tema intercultural por meio da seleção de experiências com o ensino intercultural, bem como pela convivência com projetos que visassem a esse fim. Com vistas a ampliar a presente análise, encontros promovidos junto às comunidades indígenas serviram de diagnóstico ao levantamento das questões mais instigantes e desafiadoras para se chegar a mapear de que modo promover a cooperação intercultural proposta por Mato (2008).

O tema intercultural remete a um assunto bastante discutido no campo das ciências humanas, especialmente nos estudos de língua e de cultura. No tocante aos estudos linguísticos, há que se considerar que diferenças entre número de línguas e de culturas em dado espaço sugere perceptível confluência de conflitos no que se refere à aceitação e convivência entre as línguas e, por sua vez, de tais culturas. Do mesmo modo, em uma mesma língua há grupos que falam variantes dialetais e se reconhecem como falantes que fazem uso de modo diferenciado de outros falantes, embora entre esses usos de dialetos ou variantes dialetais não ocorra falta de comunicação.

Ao longo da história da humanidade, povos que migram para outras regiões e deixam de manter relações efetivas ou quase nenhuma com os falantes de suas línguas, em muitos casos, passam por processos de profundas mudanças ou perda dessas línguas. Para elucidar uma discussão mais específica para as línguas indígenas, tomamos o caso de falantes de línguas indígenas no território brasileiro, pois tais grupos foram, por meio da migração, dividindo-se e crescendo ou subtraindo-se em algumas regiões, fato que corrobora para as mudanças e diversificações de línguas e dialetos. Esses fatos de ordem extralinguística são elementares e decisivos na configuração do estado das línguas, bem como no estado de escolarização dos povos indígenas no Brasil.

## **Experiências interculturais e perspectivas da Formação de Professores para a Educação Bilíngue**

Foram levantadas experiências de caráter intercultural na Educação Indígena no cenário dos encontros sobre o tema, dos quais as experiências interculturais no Brasil somam-se, mesmo de modo incipiente, às outras vivenciadas na América Latina e reportadas pelo Encontro de *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*<sup>33</sup>, do qual foram publicadas pela UNESCO.

Dentre alguns programas de Formação Indígena no Brasil, centramo-nos no CAFI (Centro Amazônico de Formação Indígena)<sup>34</sup> para discutir sobre alguns princípios que norteiam a formação escolar indígena, como a Formação histórica e organizacional do Movimento Indígena, o trabalho que associa escrita e oralidade, bem como a técnica e a tradição, a valorização do trabalho conjunto, coletivo, em meio à diversidade, implemento de técnica para o planejamento territorial de Terras Indígenas (TI), proteção ambiental e utilização de recursos sustentáveis e, sobretudo, a valorização e o respeito à inovação por meio da visão crítica e aos conhecimentos e à realidade socioambiental dos alunos no decorrer dos cursos de Formação oferecidos (FLORES, 2008).

Embora a proposta do CAFI ressoe dos anseios de preservação e reconhecimento da língua tradicional dos povos indígenas, Flores (2008) chama atenção para a incoerência nessa formação, pois havendo cerca de 180 línguas faladas no território brasileiro (RODRIGUES, 1986) e os alunos da formação superior por pertencerem a povos diferentes e, por sua vez, fazendo uso de diversas línguas indígenas, o curso de formação é dado em língua portuguesa, ponto que esmaga o princípio da diversidade em razão de se adotar não somente a língua oficial, mas de se conduzir reflexões acerca de conhecimentos apenas nessa língua. Além disso, cabe refletir

---

<sup>33</sup> *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

<sup>34</sup> Este centro está situado na cidade de Manaus, no estado do Amazonas, em razão de ter sua sede mantenedora e central: a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e por ter o estado o maior número de povos indígenas (68 povos).

## Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena

que há regras e requisitos para a formação da turma no momento do ingresso que excluem muitos indígenas dessa formação, a saber, residir da cidade de Manaus por cinco meses, ter boa leitura em língua portuguesa, conhecimentos matemáticos e ensino médio completo.

A educação bilíngue nas escolas indígenas, em boa parte do país, não se configura em um cenário sociocultural favorável ao indígena, pois apresenta quanto ao seu papel de respeitar e preservar a diversidade um caminho longo a percorrer. A compreensão superficial do que é ser bilíngue conforma-se com a de o que vem a ser uma educação intercultural, haja vista a relativização dos conhecimentos tradicionais trabalhados. Em cada formação tanto de professores, quanto de turmas nas escolas indígenas, a língua continua sendo tratada com uniformidade, do mesmo modo que seus falantes.

Ao trazermos o cenário da educação intercultural, ingressamos na temática do bilinguismo<sup>35</sup> e consideramos como conceitos os de Mackey (1972), para o qual o bilinguismo decorre do contato linguístico e como conceito equivale à habilidade de uso de duas línguas. Weinreich (1953) aponta a importância do papel dos falantes bilíngues para as línguas em contato, uma vez que essa relação indicará o modo como se tratar o bilinguismo.

Grosjean (2010) assinala que os papéis sociais das línguas nas relações bilíngues podem ser determinantes para relações diglôssicas. Assim, o conceito de diglossia<sup>36</sup> em Fishman (1967) aponta indícios nos modos de se conceber uma língua, estreitando a relação entre bilinguismo e diglossia mediante questões de usos das línguas e de supremacia, em muitos casos, assim como o de interculturalidade (MATO, 2008), por exemplo, está interligado às relações bilíngues.

Ao se reconhecer que ser bilíngue significa obter graus de domínios de duas línguas, é percebido que há, portanto, graus de tratamento e compreensão de níveis linguísticos diferenciados. Os contatos culturais

---

<sup>35</sup> Embora haja relações de multilinguismo entre esses povos, há predominância das relações bilíngues na educação indígena, além de dizer respeito à análise a que nos aludimos.

<sup>36</sup> A diglossia está particularmente relacionada à relação de bilinguismo.

apontam profundas interseções quanto à utilização de uma língua tradicional e uma língua oficial. Tomemos em parte o perfil do formador e as demandas curriculares propostas nessa educação para que possamos propor uma discussão acerca da educação bilíngue sob o prisma intercultural.

### **Pontos de referência para uma proposta de educação bilíngue nas escolas indígenas Ka'apor e Apinayé**

As propostas de Educação Indígena no Brasil, embora resguardadas pela Constituição de 1988 e seguidamente renovadas pelas novas tendências de reconhecimento dos direitos de efetivação de uso da língua tradicional dos povos indígenas ainda se ressentem de um tratamento intercultural que reconheça não somente os sistemas linguísticos e culturais diversificados, mas que os congreguem nas mais diversas situações interacionais desses usuários.

Observamos que entre os muitos desafios na tarefa de ensinar o português sem que se perca de referência as línguas de uso nas comunidades indígenas, proposta nesta abordagem, implica ampliar nossa percepção acerca do que é fazer um trabalho de cunho bilíngue no universo intercultural. Sobretudo, entre várias dimensões do bilinguismo e da interculturalidade há que se considerar a tendência de confinar um único procedimento metodológico para duas línguas ou mais, se assim entendermos, a configuração dos contatos linguísticos e culturais.

Para este propósito foram selecionadas sugestões oriundas das mais diversas situações sociolinguísticas que favoreceram verificar o quanto é necessário que se firmem políticas educacionais mais justas e condizentes aos indígenas. O tratamento das línguas, por certo, demandará que se analise com atenção de que modo abordar uma temática, de que ângulo se pode conceituar e apontar definições nos “dois mundos”.

## Contextualização da educação escolar dos Ka'apor e Apinayé

A contextualização da educação escolar Ka'apor e Apinayé situa duas experiências a partir de estudos linguísticos e que se consolidaram via acompanhamento nas atividades da educação desses povos. Assim, apresentamos nesse contexto educacional alguns fatores sociolinguísticos e históricos para que fossem refletidas as práticas interculturais no exercício da tradução em ambiente escolar.

Os Ka'apor<sup>37</sup> conviveram por muito tempo com uma grande lacuna em relação à educação bilíngue. Desde a retomada da responsabilidade por parte das Secretarias de Educação, praticamente a ausência do poder público se configurou de tal modo que até 2011 os Ka'apor não possuíam sequer registros da educação básica. As atividades aconteciam nas escolas em Língua Indígena e em Português, contudo em nenhuma dessas línguas havia uma organização curricular ou ao menos a compreensão do que seriam as séries ou etapas de estudo e o que deveriam estudar na escola no ensino da Matemática, de Ciências, além do Português.

Os cursos de formação só abrangeram minimamente poucos Ka'apor, os quais fizeram cursos nas cidades mais próximas às aldeias, com a necessidade de permanecerem nas casas de apoio dessas cidades. Os materiais paradidáticos produzidos por missionários e pesquisadores na língua em praticamente pouco foram relacionados ao preenchimento dessa lacuna na formação ka'apor<sup>38</sup>. Esse quadro configura o despertar do povo por meio da Associação Indígena *Ka'apor Ta Hury* e de lideranças que empreenderam esforços para instaurar um ensino formal nas aldeias<sup>39</sup>. Os Ka'apor solicitaram à Secretaria de Educação do Maranhão que fossem

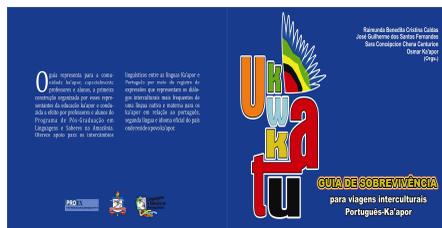
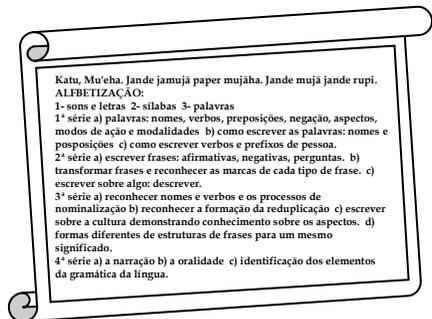
---

<sup>37</sup> Atualmente os *ka'apor* são uma etnia composta por cerca de 2.000 mil índios, que vem se redistribuindo aproximadamente em 15 aldeias, em uma área de proteção florestal de 5.301 km<sup>2</sup> na divisa entre os estados do Pará e Maranhão – noroeste do estado Maranhão e parte nordeste do Pará.

<sup>38</sup> Havia cartilhas produzidas pelos missionários Kakumasu & Kakumasu, contudo poucos professores tiveram a oportunidade de receber formação para desenvolver as atividades escolares. Essa realidade foi mencionada desde 2001, quando a presente pesquisadora começou pesquisas com descrição do Ka'apor.

<sup>39</sup> A situação escolar dos Ka'apor continuou a ser relatada pelos pesquisadores que conheceram essa realidade. Ver Lopes (2007); Caldas (2010).

acompanhados por um profissional que conhecesse a língua indígena nessa construção de educação bilíngue. Nesse ínterim, o apoio do Laboratório de Línguas Indígenas da UnB e da Universidade Federal do Pará – Campus de Bragança – foi fundamental para que fosse criado um corpo docente e de colaboradores, para que juntos com a presente pesquisadora fossem elaboradas as atividades a fim de atualizar e desenvolver materiais na língua ka’apor e em português, configurando dessa maneira metodologias para subsidiar o ensino bilíngue. O requerer de materiais didáticos para fins escolares motivou sobremaneira a participação desta pesquisadora no estudo da língua e de modos como ensiná-la na escola, bem como de que maneira transitar os conhecimentos na escola a respeito do mundo não indígena, do português, desdobrado nas ciências de conhecimento numérico, da saúde, da língua e do povo em seus espaços.



Fonte: Caldas (2004, 2010, 2013)

Figura 1: materiais didáticos e paradidáticos construídos com os ka’apor

## Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena

A partir dessa época de retomada da educação, os Ka'apor se engajaram para construir um modelo de escola que servisse para que eles preservassem a cultura Ka'apor. Para esse fim, participaram de eventos que orientassem essa caminhada, procuraram outras comunidades indígenas para saber como organizar esse ensino e como conseguiriam avanços no reconhecimento desse ensino bilíngue e, por meio dessa empreitada, conquistaram o reconhecimento de uma escola sede e a construção de grupos de lideranças ka'apor, os quais até o momento presente se embatem em muito entre os valores das duas sociedades em contato.

O Projeto *Ka'a namõ jajumu'eha katu* passou por várias etapas e adaptações para garantir sua permanência e hoje conta com cerca de 80 alunos bilíngues, os quais apresentam diferentes graus de bilinguismo, uma vez que devem ser consideradas as relações socioculturais do grupo e, dentre outros aspectos, as diversidades, como a questão de gênero e de contato desses alunos.

Na prática do ensino bilíngue o tempo dos indígenas converge para uma atuação mais ostensiva na educação, pois alunos ka'apor são também professores e junto com uma equipe de professores não indígenas, que dialoga constantemente com eles, têm formado parcerias muito promissoras na conquista do diálogo intercultural. Contudo, é uma educação construída com muita dificuldade e que depende da boa vontade de todos, embora tenhamos a impressão, ao longo desses poucos anos, que somente o Ministério Público do Estado do Maranhão tem se sensibilizado para a importância dessa construção da educação Ka'apor. Portanto, é uma luta do povo por uma educação bilíngue solitária, sem ressonância para os órgãos que deveriam promover a educação.

Um ponto que chama atenção no Projeto *Ka'a namõ jajumu'eha Katu* dos Ka'apor é o exercício constante do fazer tradutório nas reflexões acerca dos conteúdos escolares, pois o nomear dos assuntos costuma iniciar um exercício de tradução que se estende aos mais diversos níveis de interpretação. As discussões partem dos diversos falantes em diferentes níveis de contato e é bem interessante perceber, em muitas situações, que

o não reconhecimento de algumas formas do português e até mesmo na língua ka'apor frente ao conceito que se faz nas aulas é o que realmente ensina para a vida. Um exemplo que saltou ao nosso olhar foi, em dada ocasião do calendário de aulas, um diálogo sobre o fato de a manhã se apresentar nublada. O termo 'nublado', do português, não era perceptível como informação ao grupo de estudantes ka'apor, mas um deles interferiu e explicou que a pouca incidência do sol, na nossa explicação, nada mais era que o momento de as aves se alimentarem. Então, pensamos de que modo interpretar a natureza? Com nossas explicações científicas? Em que lugar se reserva o espaço para que o falante bilíngue retome pelo português um conceito, uma visão de mundo para os Ka'apor? Esse episódio sempre nos remete ao nosso papel de traduzir para o outro, vendo esse outro como nós mesmos, segundo Ricoeur (1989).

Diferentemente, os Apinayé<sup>40</sup> tornaram-se bilíngues ainda no século XVIII em razão dos aspectos econômicos, educacionais e religiosos, entretanto, tiveram acesso à educação bilíngue a partir de 1960, cujo modelo educacional era de ordem assimilacionista. Para Maher (2006, p.16) "O objetivo do trabalho pedagógico era fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional".

Estudos sobre bilinguismo com os Apinayé realizados por Almeida (2011) identificam que a língua materna é facilitadora para o ensino do português nas séries iniciais, denominado por Hamers & Blanc (2000, p.189) de Bilinguismo Transicional.

Atualmente 935 alunos apinayé participam do modelo de educação bilíngue no Tocantins, visto que encontramos propostas voltadas ao trabalho de sala de aula que contemplam a valorização da cultura apinayé.

---

<sup>40</sup> "Os Apinayé são um povo indígena que habita no território Apinayé, uma área delimitada pelo decreto 90.960, de 14 fevereiro de 1985, com extensão de 141.904ha. Estas terras, distribuídas por 24 aldeias, situam-se no estado de Tocantins, nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoeirinha, na Mesorregião do Bico do Papagaio" (ALMEIDA, 2016)

## **Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena**

A tese de doutorado de Albuquerque (2007) indica avanços na formação dada na escola Apinayé:

A Educação do pré-escolar à 3ª série é toda ministrada em língua materna por professores da mesma etnia. A escola vem empregando uma prática pedagógica que visa a atender aos anseios do povo, que é o de revitalizar a língua e a cultura da comunidade. Na proposta adotada, segundo Albuquerque (2005), a escola vem incorporando em seu currículo os saberes da comunidade apinayé, através dos professores, que têm incentivado os alunos a se envolverem na busca de explicações e conhecimentos, de modo a entender o mundo que os cerca, numa tentativa de viabilizar meios para a valorização e manutenção da língua e da cultura Apinayé (ALBUQUERQUE, 2007, p.42).

O Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural do Programa do Observatório de Educação Indígena/Capes contribuiu para reunir, por meio da produção de materiais que retratassem a realidade dos Apinayé, uma boa coleção de livros das várias disciplinas e, por meio desses conteúdos, fossem traduzidas expressões da cultura indígena para o português, medida que visou instituir o reconhecimento dos assuntos a partir de uma realidade mais próxima dos Apinayé.

O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Apinayé vêm promovendo nas escolas Apinayé, no sentido de garantir aos professores, aos próprios alunos e membros da comunidade, ações que envolvem os conhecimentos sócio-históricos e culturais dessas comunidades. Em tais ocasiões os Apinayé discutem temas referentes à língua, à cultura e à história do seu povo. Isto acontece, especialmente, durante as atividades de elaboração do material didático a ser utilizado na escola como, por exemplo, na elaboração das cartilhas pedagógicas de alfabetização, narrativas, músicas e da cartilha sobre a medicina tradicional Apinayé, além dos livros de Matemática, Ciências, História e Geografia desses povos (ALBUQUERQUE, 2011, p.85).

A construção de materiais com a participação de professores tem sido uma prática para que os Apinayé possam participar mais efetivamente da proposta escolar. São oriundos desta construção, dentre outros

materiais, a Cartilha Apinayé de A a Z (2004), História e geografia Apinayé (2007) e Matemática e ciências Apinayé (2007a), materiais que continuam se renovando com o acompanhamento do Lali-UFT.



Fonte: Lali-UFT

**Figura 2:** materiais didáticos e paradidáticos construídos com os Apinayé.

Contudo, a produção de materiais não dá conta da complexidade das questões da educação bilíngue, haja vista a falta de perspectiva, em muitos casos, dos próprios Apinayé em relação a transitar no universo não indígena. Os pesquisadores ainda relatam nas experiências escolares uma tímida participação dos Apinayé nas discussões acerca do papel das ciências do mundo não indígena.

## Questões para proposta no ensino bilíngue

Os avanços no acompanhamento e produção de materiais na língua e os traduzidos para o português proporcionaram apontar algumas questões como reflexão para o ensino bilíngue nas escolas indígenas, das quais tomamos:

- a correspondência entre o nível de abordagem de conteúdos e o aproveitamento dessa informação pelo indígena na língua portuguesa;
- a motivação para interagir com conceitos culturalmente diversos de sua língua tradicional ou se o aluno indígena já é monolíngue em língua portuguesa, qual a abrangência dessa aprendizagem para a norma de uso desse falante.

A partir destes pontos, descrevemos, mesmo que parcialmente, alguns recortes terminológicos de bilinguismo a fim de refletir sobre a importância de se reconhecer na diversidade cultural uma possível proposta de interculturalidade na educação bilíngue.

**a) Abordagem dos conteúdos:** a seleção de conteúdos que orientem o diálogo intercultural, a saber: a representação, por exemplo, embora um conceito abstrato, faz parte primordialmente da construção da escrita, assim como faz parte das nossas construções linguísticas na oralidade, pois o modo como descrevemos, narramos ou criticamos são representações.

O termo **representação** apontado por Spink (1993) é descrito com base na definição oferecida pelo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1975), que revela o embate da epistemologia contida nessa noção: no primeiro sentido, representação é o “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento”, constituindo-se como a “reprodução daquilo que se pensa”. Nessa acepção, Spink (1993:302) menciona que “a ênfase situa-se na natureza do conhecimento, na possibilidade mesmo do conhecimento e da apreensão da realidade”.

Esse conceito serve como ponto de referência a partir de sua própria relação com os demais temas para discutir a interculturalidade. Conforme mencionado na mesma obra as representações sociais são: formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos – imagens, conceitos, categorias, teorias –, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir de seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção (JODELET 1985 apud SPINK 1993, p.300).

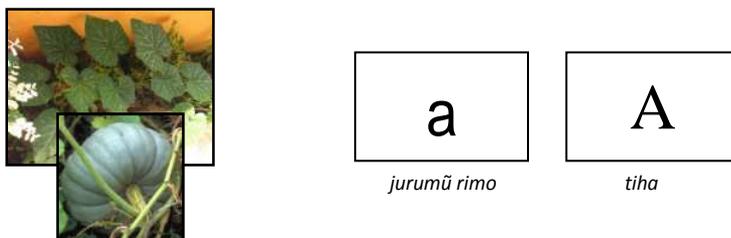
A Formação do professor é primordial para que a condução dos conteúdos possa transitar pela colaboração intercultural defendida por Mato (2008). Para a seleção e abordagem desses conteúdos concorre a relevância deles para o aluno, bem como o modo como professor e aluno interagem frente à tradução nas duas culturas.

Nas aulas de línguas precisamos analisar a dimensão dos conceitos trabalhados no ensino, pois eles fazem parte de uma construção socialmente elaborada e compartilhada nos mais diversos espaços e com os sujeitos que fazem parte dessa cultura. A letra, por exemplo, é uma representação que facilmente é determinada pelo aparato e prestígio que o grupo confere a ela. Contudo, como cada cultura a concebe com seu próprio modo, faz a diferença durante as aulas de ensino bilíngue o tratamento dessa representação analisada nas duas culturas, a saber, em nossa sociedade não indígena a letra cursiva, como o *ſ*, conhecida como minúscula, é reconhecida em ka'apor como *jurumũ rimo* 'a veia do jerimum' (o aspecto enrolado da haste em curvas que se forma no pé do jerimum) e o A maiúsculo como *tiha* (grande).

Considerar o teor das regras de uso de maiúsculas e minúscula significa atribuir ao indivíduo a representação em maiúscula e ao coletivo, em minúscula. Portanto, distinguir esse uso por meio da explicação em português requer que se reflita sobre a natureza de um nome de menina em ka'apor como *Ka'a* 'mata', conduzir a informação de

## Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena

que se está tratando de um ser individuado chamado *Ka'a* e não *ka'a* 'mata', pois nesta situação de ensino leva-se em conta que a nomeação em *ka'apor* costuma abarcar nomes da flora e da fauna em boa parte da formação dos nomes próprios. Assim, além de dar destaque ao desenho sob o aspecto enrolado da minúscula contrapondo o tamanho grande da maiúscula conhecida em *ka'apor* como *tiha* 'grande', a tarefa requer agregar o conceito de comum e próprio, além de reconhecer um nome pela sua importância e destaque, estudo que requer associar as letras, neste caso, também aos conceitos de individuado e coletivo o de institucional, como em *Ka'a namō jajumu'eha katu* 'aprendendo com a floresta' – nome do projeto de educação.



Fonte: Caldas (2013)

Figura 3: material didático do Projeto *ka'apor*

Cabe ressaltar que para muitos, inclusive, não indígenas, a letra oprime e seu uso indevido é responsável pelos desacertos escolares, pelas reprovações e, por isso, é necessário tratar a escrita com muita atenção para que a letra e demais sinais gráficos sejam compartilhados nas atividades pelos muitos alunos indígenas, principalmente pelo fato de não a usarem como representação no seu cotidiano. Embora sendo representação gráfica, não significa que a escrita tenha dimensão universal e muito menos atinja níveis de significação acionados de modo igual por aqueles que a utilizam, pois para que se dê a devida atenção e uso à letra é

preciso observá-la no contexto em que se insere, conferindo o valor atribuído a ela no contexto de ensino.

Do mesmo modo, nesse sentido, percebe-se que há pressa para alcançar êxito no domínio da escrita, bem como de um número considerável de assuntos ministrados na educação bilíngue. No entanto, com essa perspectiva nota-se que os conceitos de coletividade e de diversidade são banidos frente aos modos de conceber tais conceitos. Parece que convergimos para a Universidade para nos tornarmos únicos, iguais e não para viver na diversidade (SARANGO, 2008). Essa visão explica a razão pela qual demarcamos o modo individual de realizar tarefas do português para o universo coletivo indígena, os quais realizam suas tarefas vivendo o diferente no grupo. Não obstante, verificamos ao nosso redor o anseio para que o indígena domine os conceitos da Ciência, do Conhecimento, como se ele não pudesse dimensionar sua concepção científica e seus conhecimentos tradicionais.

**b) Interação de conceitos culturalmente divergentes:** a adoção de currículos e metodologias para a educação bilíngue indígena implica que se observem alguns parâmetros. Para esse fim, adaptamos algumas sugestões de Atkinson (1987), descritos por Keller (2012), no sentido de refletir sobre o exercício da tradução em sala de aula: a) o esclarecimento sobre o assunto linguístico recém-abordado; b) a verificação do sentido: testar o que os estudantes escrevem ou dizem no português e que não faça sentido ao traduzir para a Língua Materna<sup>41</sup> (LM), dado o domínio de formas e significados; c) o desenvolvimento de estratégias perifrásticas: consiste em encontrar formas alternativas em língua materna para dizer o que não conseguem dizer em Língua Estrangeira (LE)<sup>42</sup>. Nesse exercício o autor aponta os benefícios mais evidenciados do uso equilibrado da tradução, pois remete o aluno à reflexão acerca do significado das palavras dentro de

---

<sup>41</sup> Usamos os mesmos termos de Atkinson com o intuito de resguardar a relação bilíngue.

<sup>42</sup> Os termos Língua Materna e Língua Estrangeira usados por Atkinson (1967), por vezes nas situações de bilinguismo nas línguas indígenas, não se aplicam em razões de níveis de contatos diferenciados e por razões sociolinguísticas que são envolvidas entre as línguas. Resguardamos os termos referidos apenas para abordar as propostas feitas pelo autor em relação ao tratamento entre duas línguas, podendo ser Língua Materna uma de uso tradicional e Língua Estrangeira uma segunda língua.

um contexto, em que pesem as noções contrastivas das línguas envolvidas, uma vez que a comparação permite uma consciência maior acerca das características dessas línguas.

Atkinson (1987) sugere como propostas de atividades: a) correção de tradução equivocada: o professor apresenta textos com palavras em que sejam colocadas expressões equivocadas para que os alunos as analisem e corrijam. Essa atividade pode ser feita com a tradução de expressões comuns, até em níveis mais avançados, com a finalidade de analisar aspectos específicos do português; b) consolidação de estruturas gramaticais mediante traduções: este tipo de exercício dá ao aluno mais confiança em uma área específica da gramática, no vocabulário ou no uso de qualquer função da língua que tenha estudado. O professor pode escrever/apresentar um texto na LM, cuja tradução para a LE inclua certo número de estruturas que testem uma área específica de dificuldade; c) comparação de versões diferentes (disponibilizadas pelo professor ou escritas pelos alunos): esse tipo de atividade pode estimular os estudantes a considerar o contexto, cuidando do significado social (pragmático) das palavras e das frases escolhidas. Essa atividade ajuda os alunos a desenvolverem a habilidade da tradução percebendo as diferenças entre a LM e a LE e, por fim, d) Interpretação na sala de aula: o docente ou alunos criam um diálogo entre um falante da LE e outro da LM. Os alunos devem atuar como intérpretes nas duas línguas, praticando, assim, uma atividade mais próxima de uma experiência real.

Acrescenta-se que a presente discussão retoma a tarefa de tradução de Hurtado Albir (2001) ao se reconhecer que as estratégias utilizadas pelos tradutores, quer pelos falantes Ka'apor, quer pelos professores não indígenas dependem em grande parte dos referenciais que sejam aplicados como uma especialidade de quem vislumbra conceitos em mundos diversos. Dessa percepção advém a compreensão de certas atitudes e posturas em ambientes escolares, pois dizem respeito ao modo como o indígena se vê no grupo a que pertence. Assim, perfazer o caminho de certas expressões incorporadas ao uso do português é importante nos diálogos dos ambientes escolares, do mesmo modo que se deve respeitar a organização hierárquica dos alunos, os quais se portam de

acordo com seu modo de participação nas aldeias, por exemplo, as mulheres nos grupos em meio a homens apresentam um modo diferente de participação nas aulas.

**c) O exercício produtivo de diversas possibilidades de tradução:**

Atkinson (1967) sugere também como atividade a comparação de várias traduções para que os próprios alunos justifiquem suas escolhas e critérios adotados<sup>43</sup>. Enquanto contribuições para nossa análise, adaptamos alguns termos para a situação sociolinguística mais adequada durante o contato com os povos em estudo. Nesse sentido, apontamos a citação de Romanelli (2006, p. 5), a qual indica que a tradução escrita equivale a uma técnica didática favorável para averiguar “a competência de escrita do aluno e pode ser necessária para testar sua compreensão de vocabulário, sintaxe, expressões idiomática e uso de diferentes registros”.

Retomados os princípios para se realizar uma atividade de tradução partimos da abordagem interlingual da tradução (Vinay e Darblenet, 1958), especificamente da estilística comparada, por considerarmos a relação de visões de mundo na tradução de uma língua. O desafio é considerar os pontos elementares do léxico e da gramática na compreensão dos temas e conteúdos trabalhados nas escolas, a fim de observar as traduções que partem de procedimentos de unidades mais simples para expressões mais extensas no exercício tradutório.

As observações com os Ka’apor e os Apinayé permitiram considerar de que modo os conteúdos em português servem para traduzir e, ao mesmo tempo, são traduzidos em muitas dimensões. Nas duas comunidades de falantes indígenas a imposição dos valores da cultura não indígena introduz no repertório lexical desses usuários o contato com termos próprios do ambiente das escolas, como “educação”, “aprendizagem”, “metodologia”, “avaliação”, entre vários que se fazem presentes nas atividades bilíngues. Tais termos constituem-se como

---

<sup>43</sup> Nessa abordagem encontramos em De Groot (2011); Cook e Bassetti (2011); Gardner-Chloros (2011); Wierzbicka (1997); Enfield (2004); Gumperz e Levinson (1996), entre os autores que tratam do bilinguismo, bem como de contribuições sob diversos ângulos de análise.

empréstimos e, mesmo adaptados aos sistemas fonológicos das línguas indígenas destacadas nesta reflexão são muito produtivos. Nesse transitar de conceitos caracterizam-se usos de empréstimos, decalques, transposição, equivalência, adaptação e de vazio, procedimentos que podem dizer muito sobre determinada cultura e, mais especificamente, por objetivo deste trabalho, sobre as culturas em comparação (VINAY & DARBELNET, 1958).

Segundo Vinay & Darbelnet (1958) o empréstimo é o procedimento mais fácil para fazer uso de um termo do português em que não há termos equivalentes nessas línguas e, por sua vez, nessas culturas. Outro procedimento direto apontado pelos autores é o decalque, empréstimo que se constitui em expressões, as quais podem seguir a estruturação sintática da língua traduzida. Nessa dimensão as obras lexicográficas são bastante ilustrativas para que se conduza uma boa discussão do que é palavra, por exemplo, para cada língua. Vinay & Darbelnet (1958) ainda advertem que há uma tendência à sobreposição de uma língua preponderante com seus decalques sobre outra influenciável pela dominadora.

A transposição, enquanto tradução, é feita de modo indireto no plano formal, sem alterar o conteúdo da mensagem. Esse procedimento leva em conta formas que preencham mais adequadamente o padrão estilístico de uma língua traduzida. Do mesmo modo, como tradução oblíqua a modulação envolve mudança de ponto de vista e ocorre quando mesmo em um enunciado formalmente correto é ininteligível ou não fica de acordo com a realidade da língua traduzida.

Assoma-se o papel da equivalência, a qual ocorre quando dois textos podem ser diversos na estrutura, mas expressam a mesma situação. É comum haver equivalência na tradução de provérbios, locuções e clichês, enquanto a adaptação é usada em casos em que a situação extralinguística não é prevista na língua traduzida, devendo ser expressa através de outra situação que o tradutor considera equivalente ou plausível no contexto da língua traduzida. Desse modo, ignorar a necessidade da adaptação soaria a uma construção falsa.

Por fim, temos os vazios, que ocorrem de diversos modos em todas as línguas e mesmo que ocorram nas duas línguas pode uma cultura não ter necessidade de nomeá-la. Desse modo, reconhecer tais procedimentos nos orienta sobre uma série de possíveis equívocos que podemos construir se não atentarmos para o reconhecimento desses valores incorporados nos conteúdos das escolas e que necessitam de atenção no seu tratamento tradutório. Cabe considerar também o aspecto, categoria semântica presente tanto no léxico quanto na gramática, que se manifesta com mais frequência no nível intelectual e sentimental.

De todos esses procedimentos que utilizamos no trânsito das traduções, destacamos o papel dos conceitos do português nas várias áreas trabalhadas nas escolas, os quais necessitam ser traduzidos com atenção especial na condução de valores culturais. Para transitar noções de espaço, por exemplo, em assuntos que explicam um termo como “atlas” ou mesmo “fotografia”, é muito importante compreender que a percepção de representação nesse estudo deve ser negociada. Entender, como outro exemplo, que o vento e o não o sol orienta a noção de dia e noite na floresta foi uma nova negociação no trabalho com os Ka’apor, pois nas aulas os indígenas não reconheciam a orientação do sol na mata. Nesse sentido, a cooperação cultural conduz a intermediação dos sujeitos envolvidos e devolve a cada participante a responsabilidade de reflexão sobre os conceitos trabalhados, o que propicia pensar como se fosse o outro.

Temos sempre um olhar de fora, da língua portuguesa, oficial e imperativa que se assoma às definições, que para nós são iniciais nos processos didáticos. Sempre dizemos o que é algo, mas nunca nos perguntamos se, mesmo que uma cultura não faça uso de determinados elementos, os falantes dessa língua concebem tais conceitos e de que forma seria importante definir esse conceito nessa cultura. Só imaginamos, por exemplo, alguém se orientando na rua, mas como seria se alguém se perdesse na mata e não pudesse ver o sol?

Muitas experiências transitaram nesse exercício de tradução nas duas realidades descritas com achados curiosos e que merecem nossa

## Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena

reflexão. Começaram, certamente, pelo exercício das descrições das línguas para que os pesquisadores Albuquerque, com os Apinayé e Caldas, com os Ka'apor, pudessem se aproximar mais das realidades que se impunham no desafio de lidar com línguas. Contudo, no exercício de ensino bilíngue eles ecoaram e fortaleceram estas reflexões para que pudéssemos a partir delas nos aproximar dos nossos diálogos interculturais.

Em razão das muitas situações de impasse diante de modos diversos de observar expressões e significados em contextos cotidianos no ambiente escolar, elencamos algumas expressões que revelam o quanto é preciso valorizar mais a cooperação intercultural, a fim de transitar em 'mundos diversos' os conceitos que se fazem presentes nos discursos e, portanto, nas línguas, conforme observamos no quadro a seguir.

**Quadro 1:** usos do português, traduzidos pelos indígenas

Expressão em português	Tradução feita pelos indígenas
Limpar o corpo	Esfregar-se (Ka'apor)
Não escutar	Não ter ouvido (Apinayé)
Escutar	Não falar (Ka'apor)

## Conclusão

A abordagem acerca da interpretação vista como exercício no ensino bilíngue indígena propiciou reconhecer nos espaços de educação dos Ka'apor e dos Apinayé como se estabelecem as relações de conhecimentos, bem como de sua produção em cada cultura. A experiência de acompanhar as atividades de ensino em muito momentos nos coloca em situação de refletir sobre que aspectos queremos dar ênfase ao propor atividades de ensino de língua e, por sua vez, de tradução?

O exercício da tradução nas atividades acompanhadas a partir de dois contextos bem semelhantes no que diz respeito à diglossia, no papel

das línguas em questão: Ka’apor e Apinayé, porém divergentes quanto ao papel do poder público na educação bilíngue apontaram como reflexões:

a) Por um lado, quanto maior foi a presença da instauração da escola de cultura dominante, como foi o caso dos Apinayé, maior será o emaranhamento de situações de domínio da cultura não indígena sobre a indígena. Por outro lado, a retomada do acompanhamento escolar por parte do Estado favorece que as atividades escolares recebam minimamente a infraestrutura a fim de que pesquisadores educadores contem com espaços e alimentação para que aconteçam os acompanhamentos linguísticos nessas comunidades.

No primeiro caso temos os Ka’apor abandonados pelo poder público, mas com a experiência de que a educação dada pela cultura não indígena depende muito dos esforços para redimensioná-la a serviço dessa comunidade indígena. Os Ka’apor aprenderam, em curto espaço de tempo, a conceber valores e aprendizagens não ofertados comumente pelas Secretarias de Educação. No caso dos Apinayé, há uma dependência muito grande da ação do governo, o que faz com que as lideranças e pessoas mais à frente do acompanhamento escolar nas aldeias reproduzam mais facilmente o que oferta a cultura do português. Nesse caso, o trabalho do NEPPI, do Lali-UFT torna-se mais intenso em razão de se acompanhar junto a esses indígenas como transitar entre línguas e culturas, o que reforça o que havíamos mencionado no processo tradutório: “enxergar em si mesmo o outro” e de redimensionar os valores das culturas em estudo.

b) Os conceitos sobre identidade e alteridade do povo, bem como as estratégias e as metodologias vivenciadas nos encontros de educação com os Ka’apor e com os Apinayé requerem que se considere, entre outros temas, de que modo as estruturas lexicais e gramaticais orientadas pelos intercâmbios com o português configuram as duas línguas.

Em síntese, cabe considerar que as diferenças gramaticais e lexicais apontam mais do que distinções de gênero, de espaço e de construções sintáticas, pois as marcas linguísticas tendem a flutuar de um campo para outro tanto influenciadas pela natureza da diversidade presente das duas línguas em análise, quanto pelos intercâmbios culturais de uma língua

indígena com o português, bem como das relações políticas instituídas no percurso da formação desses falantes bilíngues. O transitar da tradução situa a análise interpretativa no campo intercultural, fato que corrobora a tradução interlingual para uma prática de reconhecer no outro mais do que possuir uma cultura, pois estabelece a moldagem dos conceitos com base nas experiências vividas por esses falantes.

## **Referências**

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinajé*. Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado, 2007.

\_\_\_\_\_. *Cartilha Apinayé: de A a Z*. Araguaína: Departamento de Educação Indígena da FUNAI-ADR-Araguaína, 2004.

\_\_\_\_\_. A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. *RBPG*, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 299 - 322, dezembro 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). *História e geografia Apinayé*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007a. 92 p.

\_\_\_\_\_. *Matemática e ciências Apinayé*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007a.

ALMEIDA, Severina Alves de. *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha*. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, vol. 41/4 October, 1987, pp. 241-7.

BAKER, Mona (ed.) *Encyclopedia of Translation Studies*. Londres; Nova Iorque: Routledge, 1998.

CAMPBELL, Stuart. *Translation into the second language*. by Addison Wesley Longmann Limited, 1998.

FISHMAN, Joshua A. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, v.23, n. 2, p. 29-37, 1967.

FLORES, L. Formação Indígena na Amazônia Brasileira. In: MATO, Daniel (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*.

- Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.
- GROSJEAN, F. *Bilingual; Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.
- HARMERS, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HATIM, Basil. *Teaching and Researching Translation*. Second Edition. Edited by Christopher N. Candlin & David R. Hall. Routledge Taylor e Francis Group. London and New York, 2013.
- HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y traductología, introducción a la traductología*. Madrid, Cátedra, 2001. 695p.
- \_\_\_\_\_. A Aquisição da Competência Tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A., MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- KELLER, Maria Cristina. O Uso da Tradução no Ensino de Línguas Estrangeiras, *Anais SELEP*, 2012. <http://periodicos.unesc.net/selep/article/view/632>
- MATO, Daniel (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.
- MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. [ed.]. *Reading in the sociology of language*. 3. ed. The Hague: Mouton, 1972. p. 554-584.
- RICOEUR, P. *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés-Editora, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Soi-Meme Comme Um Autre*. Paris: Seuil, 1996.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Ed.Loyola, 2002, p. 17-37.
- ROMANELLI, Sérgio. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. In: *Revista Inventário*. 5. ed., fmar/2006. Disponível no web world wide em: <http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>.
- SARANGO, Luis Fernando. La Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Hacia un nuevo paradigma de Educación Superior. En *Revista Yachaykuna – Saberes* Quito:

## Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena

Instituto Científico de Culturas Indígenas, 9: 38-67, 2008.  
[iesalc.unesco.org/ve/.../ecuadoruniamawtay2.pdf](http://iesalc.unesco.org/ve/.../ecuadoruniamawtay2.pdf)

SHREVE, M.G. Cognition and the evolution of translation competence. In: J.H. Dankes et all (Ed.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage, 1997.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A Interpretação Hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. *Comunicações*, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 19-36, jul.-dez. 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação - CDEC5. Universidade Metodista de Piracicaba – (Unimep)- SP.

SPINK, Mary J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Cad. Saúde Públ.* Rio de Janeiro, 9(3): 300-308, jul/set, 1993.

TOURY, G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

VINAY, J.P. & DARBELNET, J. *Stylistique comparée du français e de l'anglais*. Paris, 1958.

WEINREICH, Uriel. *Languages in Contact. Findings and Problems*. London: The Hague, 1953.