

Parkatêjê língua de herança: uma reflexão no contexto da Educação Escolar Indígena

Parkatêjê heritage language: a reflection in the context of Indigenous School Education

Maria de Nazaré Moraes da Silva*
Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira**

RESUMO: A Constituição Brasileira de 1988 promoveu os direitos dos povos indígenas, entre os quais, o ensino formal bilíngue, intercultural, específico e diferenciado. Nesse contexto, as ações em favor da preservação de línguas indígenas visam inseri-las como Primeira Língua ou como Primeira e Segunda Língua em ambientes pedagógicos. O presente artigo defende que essas línguas devam ser interpretadas como Língua de Herança na escola indígena. Apresenta-se uma discussão sobre o histórico da implantação da escola indígena na aldeia Parkatêjê, consubstanciada em alguns apontamentos sobre Língua de Herança que podem contribuir com o ensino/aprendizagem formal do Parkatêjê assentado no respeito ao lugar dos falantes dessa língua, na inter-relação entre língua, cultura, identidade. Em termos metodológicos, este artigo configura-se como uma pesquisa bibliográfica qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de herança. Ensino/aprendizagem do Parkatêjê. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT: The Brazilian Constitution of 1988 promoted the rights of indigenous peoples, including bilingual, intercultural, specific and differentiated formal education. In this context, the actions in favor of indigenous languages preservation aim to insert them as First Language or as First and Second Language in pedagogical environments. This paper argues that these languages should be interpreted as a Heritage Language in the indigenous school. A discussion is presented on the history of the implantation of the indigenous school in the Parkatêjê village, based on some notes on the Heritage Language that can contribute to the formal teaching/learning of the Parkatêjê based on respect for the place of the speakers of that language, in the interrelationship between language, culture, identity. In methodological terms, this paper is configured as a qualitative bibliographical research.

KEYWORDS: Heritage language. Parkatêjê teaching-learning. Indigenous school education.

1. Considerações iniciais

Os preceitos que regem a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil são recentes. A Constituição Cidadã de 1988 assegurou aos povos indígenas direitos fundamentais, há muito

* Doutoranda em Linguística vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Mestre em Linguística pela mesma Universidade no ano de 2014.

** Professora Associada III vinculada ao Instituto de Letras e Comunicação, com atividades de docência e de orientação junto ao Programa de Pós-graduação em Letras e à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade do CNPq.

desejados, no que diz respeito à sobrevivência física, linguística e cultural. Mais recente ainda é o funcionamento da escola indígena configurada mediante a participação e a audiência dos povos indígenas em respeito à sua diversidade étnico-cultural. Isso porque o caráter legal dessa escola se tornou possível com a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 3 do mês de novembro de 1999, ou seja, mais de 10 anos após a promulgação da Constituição de 1988.

Apesar dos avanços em termos de pesquisas e de documentação surgidas depois de 1988¹, implantar uma escola indígena dissociada das amarras do passado, quando era pensada **para**² o indígena, e torná-la, de fato, um instrumento consoante os interesses e as premências de cada povo, ainda permanece como um grande desafio. Nesse contexto, políticas de fortalecimento e de preservação das línguas indígenas brasileiras estão entre as principais preocupações.

Dessa forma, práticas pedagógicas pautadas por um currículo bilíngue conforme as *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* (BRASIL, 1994) devem considerar a situação sociolinguística de cada comunidade, por exemplo.

O presente trabalho focaliza os Parkatêjê, que vivem na Reserva Indígena Mãe Maria, no sudeste do Pará, no município Bom Jesus do Tocantins, à altura do quilômetro 30 da BR 222, próximo à Marabá. A situação sociolinguística da língua tradicional ali é semelhante à de muitos povos indígenas brasileiros – que vivem em *stress* linguístico (SILVA-CORVALÁN, 1959)³, – em que a convivência entre a língua minoritária e a majoritária, falada no país, é injusta, uma vez que a primeira vai cedendo cada vez mais rapidamente seus espaços sociais para o português, chegando a um estágio de obsolescência, como é o caso da comunidade Parkatêjê, onde somente os velhos falam a língua, atualmente.

¹ Portaria Interministerial 559 (1991), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/01), Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) (1998), bem como as Constituições estaduais e as normas e diretrizes de Conselhos estaduais ou municipais de educação (MONSERRAT, 2006).

² De acordo com Melià, as características da educação **para** o indígena podem ser assim resumidas: “instrução formal sistemática; alfabetização e usos de livros; provocação de situações de ensino artificiais; deslocamento para a aula; com escola; especialistas da educação; valor da memorização; ‘aprender memorizando’” (apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 8).

³ Embora, à primeira vista, ‘diglossia’ e ‘*stress* linguístico’ pareçam sinônimos, estes fenômenos encerram diferenças significativas. Para Ferguson (1959), a diglossia é observada quando a variedade linguística alta (*high*) ou formal de uma comunidade coexiste com a variedade baixa (*low*) ou informal, havendo, portanto, arranjo, de certa forma, consensual que assegura a sobrevivência de tais variedades. Esse fato não é observado em *stress* linguístico, pois, segundo Silva-Corvalán (1959), o fenômeno denota conflito, por exemplo, entre língua majoritária *versus* minoritária, uma situação que contribui de forma negativa no comportamento linguístico dos falantes de línguas minoritárias, podendo resultar em enfraquecimento ou extinção de determinadas línguas, a exemplo da situação observada entre a língua portuguesa *versus* línguas indígenas do Brasil.

Defende-se, neste artigo, que a língua tradicional em situação de *stress* deva ser interpretada como Língua de Herança (LH) na escola indígena. Para realizar essa defesa, foi necessário realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico qualitativo e fundamentar as afirmações expostas nestas páginas em estudos inerentes ao tema LH, bem como em informações sobre o povo indígena em referência. Após estas considerações iniciais, apresentam-se informações sobre o projeto de educação formal implementado na aldeia em favor da preservação da língua e da cultura Parkatêjê. Em seguida, há uma discussão sobre língua e falantes de herança (FH) por meio da qual se busca demonstrar que línguas indígenas como a Parkatêjê são LH e assim devem ser entendidas na escola indígena. Nas considerações finais, apresenta-se uma breve reflexão sobre a realidade do ensino da língua tradicional na Escola Parkatêjê.

2. Língua Parkatêjê no ensino formal

O primeiro contato dos Parkatêjê com o ensino formal foi no ano de 1976. Conforme evidencia a história da colonização do Brasil, nessa época as ações pedagógicas estavam sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai) e foram orientadas por um bilinguismo subtrativo amparado pela Lei 6.001/73, o Estatuto do Índio, sendo, portanto, desfavorável à manutenção da língua tradicional (SILVA, 2014). Acerca deste modelo, Maher (2006) explica que a língua indígena servia apenas como meio para se chegar ao aprendizado da língua portuguesa, que passava à língua de instrução, levando, por conseguinte, ao seu aprimoramento e ao posterior abandono da língua indígena pelos alunos.

Após a Constituição Cidadã, a política da educação indígena no Brasil passou a ter como foco um modelo pedagógico denominado ‘emancipatório’ ou de ‘enriquecimento cultural e linguístico’ com base no bilinguismo aditivo. Assim, o aluno indígena tem a oportunidade de, atualmente, se tornar proficiente na língua portuguesa, mas de também participar de ações com vistas ao fortalecimento e da preservação de sua língua tradicional (MAHER, 2006).

A escola localizada na aldeia Parkatêjê foi pensada à época da promulgação do Estatuto do Índio, conforme mencionado, e oferecia o que nos dias de hoje se conhece como Ensino Fundamental I. O acesso aos demais níveis somente era possível em escolas localizadas em Marabá, cuja distância da aldeia é de 37 km, aproximadamente.

Para evitar contato sistemático dos jovens com a língua e a cultura ocidentais e, por outro lado, não distanciá-los mais uma vez⁴ do seu modo de viver e pensar, o líder tradicional solicitou apoio junto à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para a construção de uma nova escola⁵ com o Ensino Fundamental completo, no ano de 1989, que permaneceu sob a coordenação da Profª. Dra. Leopoldina Araújo⁶ durante o período de 1990 a 1995. Quanto ao Ensino Médio, Silva (2014) informa que foi implantado no ano de 2012 também a pedido da comunidade e por motivos semelhantes aos descritos anteriormente.

De acordo com Silva (2014), as ações pedagógicas e administrativas da escola passaram às mãos Parkatêjê somente no ano de 2013 em consequência de discordâncias quanto à forma como estavam sendo administradas pelos *kupê*, os ‘não índios’. Embora se trate de uma escola indígena caracterizada como bilíngue, as ações ali desenvolvidas não se coadunam ao paradigma emancipatório, visto que naquele ambiente a língua dominante do País impera, ficando o Parkatêjê em segundo plano.

Na verdade, a língua tradicional é minimamente ensinada, o que é feito, em geral, por meio de lista de palavras ou de frases descontextualizadas, “uma prática antiga da escola” (SILVA, 2014, p. 150). Dos nove docentes indígenas, apenas um deles demonstra amplo domínio da variedade oral e escrita da língua por ser da primeira geração Parkatêjê. Além disso, “eles não seguem um plano de ensino. Assim, as decisões sobre como e o quê ensinar fica a critério de cada professor” (SILVA, 2014, p. 149).

Com efeito, a realidade Parkatêjê não se ajusta ao que propõe o RCNEI: “a inclusão de uma língua indígena [...] tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 2005, p. 118).

Ainda acerca da escola indígena, políticas em favor da preservação de línguas indígenas apresentam como proposta ações que visem ensiná-las como Segunda Língua (L2) ou como Primeira e Segunda Língua (L1 e L2), tendo como parâmetro a situação sociolinguística do

⁴ A partir da década de 1960, a Reserva Indígena Parkatêjê foi alvo de projetos de alto impacto ambiental que resultaram em prejuízo econômico-linguístico-cultural à comunidade. A título de exemplo, Araújo (2008) cita a construção da rodovia PA 70 (hoje BR 222); a construção da rodovia PA 150; a implantação da linha de transmissão entre Marabá/PA e Imperatriz/MA pela Eletronorte; e a instalação das torres de transmissão de Tucuruí.

⁵ Essa escola é considerada a primeira experiência da Seduc do Estado do Pará. O projeto foi realizado em convênio com a Funai, a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e os Parkatêjê (FERRAZ, 2001).

⁶ A Dra. Leopoldina Araújo desenvolve pesquisas junto aos Parkatêjê desde os anos 1970.

povo que as falam (D'ANGELIS, 2014). A discussão a seguir evidenciará outro ponto de vista: a possibilidade de ensiná-las como LH.

3. Língua de Herança: alguns apontamentos

O termo 'Língua de Herança' tem origem no Canadá na década de 1970, mas sua divulgação em pesquisas tornou-se intensa a partir dos anos de 1990 nos Estados Unidos (CUMMINS, 2005). É utilizado para identificar línguas faladas com restrição em determinados contextos sociais, além do idioma dominante, tais como língua de imigrantes, língua minoritária, língua familiar, língua não social, língua colonial, língua indígena, entre outras (VALDÉS, 2005).

O termo também pode se referir a línguas não majoritárias de determinado país, línguas estas coloniais ou indígenas. Para Fishman (2001), essas línguas têm relevância particular às comunidades que as falam e, em certos casos, são aprendidas somente em instituições de ensino formal em consequência de uma cruel situação histórica pela qual passaram, levando-as a abandonar ou a não mais repassá-las a seus descendentes. No presente trabalho, diz respeito à maioria das línguas indígenas brasileiras, em particular à Parkatêjê.

O conceito tem sido empregado para explicar a complexa relação entre sujeito e língua. Atenção especial ao assunto é observada principalmente na América do Norte, com o espanhol de herança, porém também em comunidades portuguesas que passaram a viver em diferentes países. Para Polinsky (2008, p. 149. Tradução nossa), a LH "foi a primeira ao nível da ordem de aquisição, mas que não foi completamente adquirida devido à mudança para outra língua dominante"⁷.

Situações como a descrita pela autora são observadas na sociedade brasileira onde convivem comunidades indígenas, imigrantes alemães, italianos, japoneses, poloneses, ucranianos, brasileiros descendentes de imigrantes, brasileiros não descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, comunidades de surdos (CAVALCANTI, 1999). Em regra, os integrantes destas comunidades recebem *input* de sua LH com os seus familiares, ou seja, de forma restrita e esporádica, pois se utilizam da língua majoritária em outros contextos, como na escola, em interações com os amigos, com a vizinhança etc. Ademais, há algumas comunidades em que a língua predominante na comunicação de seus integrantes é tão somente

⁷ "was first for an individual with respect to the order of acquisition but has not been completely acquired because of the switch to another dominant language".

ou principalmente o português, a exemplo do que se observa na maioria das comunidades indígenas brasileiras, como a Parkatêjê.

A definição LH pode ser pensada de acordo com a proficiência linguística ou a pertença cultural de determinada comunidade (SOARES, 2012). No primeiro caso, o falante estabelece o contato com esta língua no seu lar, podendo ser caracterizado como um falante bilíngue, passivo ou ativo, nessa língua e na língua majoritária do lugar onde esteja habitando (VALDÉS, 2001). No segundo caso, o falante faz parte de um grupo composto por proficientes em certa LH ou por não falantes desta língua, independentemente da distância entre o FH e os demais membros do grupo em termos de geração (VAN-DEUSEN-SCHOLL, 2003 apud SOARES, 2012).

Segundo Barbosa e Flores (2011),

em geral, o falante de herança não é escolarizado na sua língua de herança ou, se o é, tem um nível de educação formal muito baixo nesta língua. Além de ser língua da escola, a língua do meio ambiente dominante está presente na grande maioria dos domínios da interação cotidiana fora de casa, limitando a língua de herança quase exclusivamente ao uso no seio familiar (BARBOSA; FLORES, 2011, p. 81-82).

Montrul (2010) aponta diferenças entre FH, de Primeira Língua (L1) e de Língua Estrangeira (LE). Os FH mantêm relação com a língua, porém dispõem de restritas oportunidades para utilizá-la ou acessá-la, conforme mencionado. Há situações em que o acesso se restringe a uma pequena comunidade, por exemplo; em outras, é limitado ao âmbito familiar. Os falantes de LE, por seu turno, aprendem uma língua com a qual não possuem vínculo. Quanto aos falantes de L1, estes mantêm estreita relação com a língua, até porque é a de que fazem uso em sua convivência familiar e social. Isto significa dizer que os falantes de L1 têm amplo acesso a essa língua.

Em situações de ensino formal, Montrul (2010) insere os aprendentes de Língua de Herança, num *continuum* situado entre os processos de aquisição de L1 e de L2, conforme aponta no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Características da aquisição de L1, L2 e LH.

AQUISIÇÃO DE L1	AQUISIÇÃO DE L2
<p>Exposição precoce ao idioma. Abundante contribuição em uma configuração natural (introdução natural).</p> <p>Controle de características da língua adquiridas muito cedo na vida (fonologia, algum vocabulário, algumas estruturas linguísticas). Erros de desenvolvimento.</p> <p>O resultado é bem sucedido e completo.</p> <p>A fossilização não ocorre. Nenhum papel claro para motivação e fatores afetivos para desenvolver competência. Estruturas e vocabulário mais complexos desenvolvidos na escola após os 5 anos, quando se desenvolvem habilidades metalinguísticas.</p>	<p>Exposição tardia ao idioma. Variável quantidade de entrada em configuração instruída e/ou naturalista (entrada fonética e escrita).</p> <p>A gramática pode ser incompleta (sem chance de desenvolver outras estruturas e vocabulário).</p> <p>Erros de desenvolvimento e de transferência. O resultado é proficiência variável. Ou seja, geralmente incompleta. A fossilização é típica. Motivação e fatores afetivos desempenham papel no desenvolvimento da linguagem.</p> <p>Experiência com alfabetização e instrução.</p>

Fonte: Adaptado de Montrul (2010, p. 12).

Os destaques em negrito no quadro apresentado por Montrul (2010) evidenciam os traços de aquisição de uma LH. Conforme a autora destaca, os processos iniciais de aquisição de um FH são semelhantes ao que ocorre com uma criança monolíngue, antes de sua fase de alfabetização. É possível observar que, tanto em aprendentes de L2 quanto nos de herança, haverá situações incompletas na aquisição da língua em consequência de *input* reduzido. Da mesma forma, as fossilizações serão frequentes tanto em aprendentes de L1 quanto de LH, assim como a necessidade de motivação para manter e aprender a L2 e a LH. A diferença fundamental nesses casos é notada no que diz respeito ao contexto de aquisição e de alfabetização, pois

a aquisição de L2 ocorre tipicamente em um ambiente de sala de aula, com grande ênfase na leitura e escrita, e explicações gramaticais, prática, feedback e avaliação do desenvolvimento de habilidades em L2. Se instruídos, estes alunos são muito bem alfabetizados na L2 e têm consciência metalinguística da língua altamente desenvolvida, enquanto os aprendizes de línguas de herança podem ser analfabetos ou ter habilidades de alfabetização menos

desenvolvidos na língua de herança do que na língua majoritária⁸ (MONTRUL, 2010, p. 10. Tradução nossa).

Ao falar do assunto em questão sob uma perspectiva identitária, Lo-Phillip (2010 apud SOARES, 2012, p. 28) chama a atenção para “a aquisição de voz como meio de configurar o ser e o outro”, o que estaria relacionado ao discurso por meio do qual os FH constroem a sua identidade e, ao mesmo tempo, se identificam afetivamente e culturalmente com a sua comunidade de herança. Soares (2012, p. 28) parece concordar com o autor ao dizer que “o ponto de partida deverá ser o fator identitário, uma vez que é a busca pela voz, pela voz desta (nova) identidade que leva o aprendente a iniciar ou a desenvolver a aquisição da sua LH”. O fator identitário deve, assim, ocupar lugar central em situações de ensino formal da LH e a proficiência linguística, ficar em lugar secundário.

Em linhas gerais, LH diz respeito à língua de um povo cujos integrantes mantêm o sentimento de pertença, de conexão cultural, mesmo que não apresentem considerável domínio linguístico. Com efeito, esta noção coaduna-se à realidade de línguas indígenas brasileiras cuja história de contato com não índios sucedeu de forma semelhante à Parkatêjê. No entanto, apesar de todos os esforços empreendidos pelo líder tradicional no sentido de implantar uma escola na aldeia, a situação sociolinguística é, conforme informado, de obsolescência da língua tradicional.

Na aldeia, tanto a língua portuguesa, quanto a língua tradicional desempenham papéis importantes que podem contribuir com o desenvolvimento do paradigma de enriquecimento cultural e linguístico da escola. A primeira lhes serve de comunicação com a sociedade majoritária, servindo-lhes em grande medida para a construção de sua relação com a sociedade envolvente, e como instrumento imprescindível à sua sobrevivência física e cultural. Por seu turno, a segunda os identifica étnico-culturalmente, demarcando, desta forma, a sua identidade indígena. O contato com estas duas línguas, embora de modo mais intenso com a língua portuguesa, faz parte do cotidiano da comunidade.

⁸ “L2 acquisition typically occurs in a classroom setting, with heavy emphasis on reading and writing, and grammatical explanations, practice, feedback, and assessment of the developing L2 skills. If instructed, L2 learners are very literate in the L2 and have highly developed metalinguistic awareness of the language, while heritage language learners can be illiterate or have less developed literacy skills in the heritage language than in the majority language”.

Há, na aldeia, indígenas com particulares níveis de proficiência na língua tradicional⁹. O curioso é que mesmo os índios que não demonstram considerável domínio linguístico, quando utilizam a sua LH apresentam a pronúncia similar a de um falante de L1; alguns a entendem plenamente, mas não sabem falar; por sua vez, outros apresentam estas duas competências¹⁰. Sendo assim,

o que caracteriza então o [falante de herança] FH é esta exposição simultânea, mas desequilibrada às duas línguas. Este contato limitado com a LH torna-se um fator-chave, não só comparando o grau de exposição às duas línguas do próprio falante, mas também se confrontarmos o seu grau de exposição à LH com a de um falante da mesma idade que só a ela esteja quotidianamente exposto (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 19).

Antes de finalizar este texto, cabe ainda citar Moroni e Gomes (2015). As autoras apontam uma indissociável conexão entre língua e cultura na LH. Em suas palavras, “os falantes de herança não estão unidos somente por uma língua, mas sim com a cultura que envolve este idioma, a qual é um dos elementos formadores de sua identidade” (MORONI; GOMES, 2015, p. 23-24). Decerto, a mencionada inter-relação é uma realidade entre os Parkatêjê, e sua herança linguística deve ser trabalhada na escola como resultante do nexos entre língua, identidade, cultura, e não como uma perspectiva estática e absoluta.

Não há como negar a necessidade de o indígena tornar-se proficiente na língua portuguesa, e isso está previsto no aludido paradigma emancipatório da EEI, um modelo que também defende ações para a preservação de sua LH. A língua portuguesa o instrumentará a lutar pelos direitos de seu povo, a transitar com mais autonomia pelo mundo não indígena, a buscar conhecimentos para desenvolver-se intelectualmente. Todavia, assegurar a sobrevivência de sua LH introduzindo-a na escola significa também garantir a sua história étnica, a sua cultura e a sua identidade às futuras gerações.

⁹ Como se trata de uma sociedade regulada principalmente pela tradição oral, a referência ao nível de proficiência linguística dos Parkatêjê considerará apenas a oralidade neste trabalho.

¹⁰ Em pesquisa com grupos de aprendentes de LH e de L2 de determinada língua, Montrul (2010) observa que a exposição à LH durante a infância resulta em vantagens posteriores aos FH. A autora comenta que a pronúncia dos aprendentes de FH pode revelar-se significativamente mais parecida com a de um nativo do que a dos aprendentes de L2.

4. Considerações finais

A Escola Indígena Parkatêjê pode se constituir em local profícuo para o ensino/aprendizagem do Parkatêjê como LH. Mas não é isso o que tem ocorrido, pois, conforme referido, as ações pedagógicas são realizadas predominantemente na língua portuguesa. Talvez a falta de interesse de alguns indígenas em aprender a língua tradicional, seja um reflexo da incongruência vergonha-orgulho de alguns jovens em relação à sua língua e à sua cultura. Uma ‘vergonha’ resultante de um processo sócio historicamente constituído por meio de políticas colonizadoras que visavam integrar o indígena à sociedade nacional, a fim de “civilizá-lo”, levando-o, assim, a deixar de existir como índio. Por outro lado, um ‘orgulho’ étnico nascido da própria força indígena que culminou na garantia de seus direitos sobre a terra, a língua e a cultura indígenas na Carta Magna de 1988.

A iniciativa do líder tradicional ao requerer a implantação do ensino formal na aldeia pode ser entendida como um despertar para a nova realidade que se apresentava diante do intenso contato com a sociedade majoritária. Era preciso aprender a lidar com os *kupê* e, ao mesmo tempo, prosseguir incentivando jovens e crianças a manter e a praticar as tradições culturais da comunidade com um trabalho pedagógico no qual a língua indígena fosse interpretada tão fundamental quanto o é a língua do dominador para eles. Mais de 20 anos depois, a relação entre estas línguas naquela escola ainda não é favorável à preservação do Parkatêjê, a sua LH.

Dessa forma, não basta apenas inserir o ensino do Parkatêjê ou de qualquer outra língua indígena na escola. Mais que isso, é imperioso que a sala de aula onde se pretende ensinar uma LH como esta seja entendida como um espaço onde o aprendente tenha a oportunidade de construir o seu conhecimento por meio de processos dialógicos, nos quais língua, cultura e identidade Parkatêjê possam coexistir.

À vista disso, é necessário que a dinâmica do processo ensino/aprendizagem da referida língua corresponda de forma adequada às necessidades e às aspirações Parkatêjê, tendo como cerne a (re)construção identitária, alargando, dessa forma, a sala de aula a um universo cultural mais amplo. Nesse sentido, os atores envolvidos no ensino formal, bem como os integrantes desta comunidade indígena, devem ser entendidos como agentes transformadores e motivadores de atitudes positivas perante a língua e a cultura tradicionais no processo educacional.

Referências

ARAÚJO, L. M. S. de. Parkatêjê x Português: caminhos de resistência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA "BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION", 9., 2008. Tulane University em New Orleans. **Anais...** Tulane, 1-8. Disponível em: <http://www.brasa.org>. Acesso em 10 de setembro 2012.

BARBOSA, P.; FLORES, C. Clíticos no português de herança de emigrantes bilíngues de segunda geração. In: XXVI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA. **Textos selecionados**, Lisboa: APL, 2011. p. 81-98. Disponível em: http://www.apl.org.pt/docs/26-textos-selecionados/Barbosa_Flores.pdf. Acesso em 20 de novembro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999. Número especial. <https://doi.org/10.1590/s0102-44501999000300015>

CUMMINS, J. A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **Modern Language Journal**, v. 89, n. 4 (Winter), p. 585-92, 2005.

D'ANGELIS, W. R. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. da (Org.). **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2014, p. 93-118.

FERGUSON, C. A. **Diglossia**. *Word*, vol. 15, 1959, p. 232-251. Disponível em: <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>. Acesso em 23 de dezembro de 2016.

FERRAZ, I. Lições da escola parkatêjê. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 275-299.

FISHMAN, J. A. 300-plus. years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Ed.), **Heritage, languages in America: preserving a national resource**. Washington DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001, p. 81-97.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito 'Língua de Herança' na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil

linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 16-45, jul./dez., 2014.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006, p. 11-38.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006, p. 131-154.

MONTRUL, S. Introduction: Spanish heritage speakers: bridging formal linguistics, psycholinguistics and pedagogy. **Heritage Language Journal**, v. 8, n. 1, Spring, i-vi, 2010. <https://doi.org/10.1016/b978-2-294-70469-7.00029-0>

MORONI, A.; GOMES, J. A. O português como língua de herança hoje e o trabalho da Associação de pais de brasileiros da Catalunha. **Revista de Estudios Brasileños...**, España, v. 2, n. 2, p. 21-35, jul./dez., 2015.

POLINSKY, M. Heritage languages natives. In: BRINTON, D. M.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. (Ed.). **Heritage language education: a new field emerging**. New York: Routledge, 2008, 149-169.

SILVA, M. de N. M. da. **A tradição oral no ensino de línguas indígenas: uma proposta para o povo Parkatêjê**. Belém: GAPTA/UFPA, 2014, 203p.

SILVA-CORVALÁN, C. **Langue contact and change: Spanish in Los Angeles**. Clarendon Press: Oxford, 1994. 255 p.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da educação escolar indígena. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-13, 2010. Disponível em <http://www.maxwell.vrac.puc-rio>. Acesso em 28 de setembro 2011.

SOARES, S. M. de C. C. D. **Português língua de herança: da teoria à prática**. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2012. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66481/2/71122.pdf>. Acesso em 28 de novembro 2016.

VALDÉS, G. Heritage languages students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Ed.) **Heritage Languages in America: preserving a national resource**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta systems, 2001, p. 37-77.

_____. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? **The modern language journal**, v. 89, n. 3, p. 410-426, Autumn, 2005. Special Issue: Methodology, Epistemology, and Ethics in Instructed SLA Research. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Towards a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4

Artigo recebido em: 13.12.2016

Artigo aprovado em: 07.01.2017