



“O lugar onde vivo”: das narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita

Carmem Véra Nunes Spotti (PUC-SP/CEFORR/UERR)¹
carmemspotti@bol.com.br

Ana Aparecida Vieira de Moura (UnB/IFRR)²

Genilza Silva Cunha³

RESUMO

O presente artigo versa sobre a memória, a oralidade e as narrativas como estratégia do trabalho pedagógico realizado por professores nas escolas de educação básica das comunidades indígenas roraimenses, tendo a narrativa oral indígena como foco do curso de formação continuada “*O Processo Interacional nas Aulas de Língua Materna: Texto em Contexto*” realizado pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. O curso é uma ação conjunta com o “Projeto Pontes”, do grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dr^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo, da UnB, que tem como objetivo instrumentalizar professores em atividades de sala de aula no que concerne o desenvolvimento da leitura, o exercício da oralidade e da produção textual, com vistas a reconhecer a pluralidade linguística e cultural para o trabalho levando em conta as práticas tradicionais como lendas, contos populares, memória. O Estado de Roraima tem presença marcante da cultura indígena em sua formação social e populacional. Neste contexto, observa-se a ocorrência de conflitos por demarcação de terras indígenas, gerando o preconceito etnolinguístico e socioeconômico e a desvalorização da cultura dos povos indígenas, quer seja na língua, na sua história ou em suas tradições; e, por outro lado, uma forte organização política e a existência de práticas que visem à preservação da memória das comunidades, veiculados através da tradição oral, que tem nas narrativas um dos elementos produtores de identidades, em uma perspectiva dos estudos literários e com interface aos estudos sociolinguísticos no que se refere à teoria dos *continua*. Na utilização tal teoria para a pesquisa do português brasileiro, exploram-se, diferentes categorias da variação sociolinguística: diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica, conforme o objeto de investigação. Aqui, exploramos a diamésica no sentido de partir da oralidade à escrita, no registro das histórias orais e tradicionais vividas pelos povos indígenas. Tendo como abordagem metodológica a etnografia colaborativa dos estudos linguísticos, adotou-se, para coleta e geração de dados, a história oral e o registro com a formação de um portfólio com textos de diversos gêneros textuais produzidos pelos alunos, sob a coordenação dos professores cursistas e com a orientação da tutora do curso. Espera-se com isso construir com os professores um conjunto de registros de suas práticas orais de modo a servir de repertório para a produção de saberes das práticas culturais para usufruto nas práticas escolares.

¹ Doutoranda em Educação: Currículo pela PUC-SP, Mestre em Letras pela UFRR com trabalho sobre as narrativas orais indígenas, Professora da UERR e do CEFORR.

² Doutoranda em Linguística pela UnB, Mestre em Educação, professora do Instituto Federal de Roraima.

³ Professora Especialista em Letras e Gerente da Gerencia de Linguagens, Códigos e Matemática do CEFORR.

Palavras chave: sociolinguística – leitura – produção textual – memória oral – comunidades indígenas

ABSTRACT

This article focuses on memory, orality and storytelling as a strategy of the pedagogical work of teachers in basic education schools in indigenous communities Roraima, and the indigenous oral narrative focus of the continuing education course "The Interactional Process in Classes Mother Tongue: Text in Context" by the Center for Training of Education Professionals Roraima - CEFORR . The course is a joint action with the "Bridges Project," the research group coordinated by Prof. Dr^a. Stella Maris Bortoni - Ricardo, of UNB, which aims to equip teachers in classroom activities concerning the development of reading, exercise of orality and textual production, in order to recognize the linguistic and cultural diversity to work taking into account the traditional practices as legends, folk tales, memory. The State of Roraima has a strong presence of indigenous culture in their social and population. In this context, we observe the occurrence of conflicts demarcation of indigenous lands, generating the prejudice and socioeconomic and ethno cultural devaluation of indigenous peoples, whether in language, its history or its traditions and, on the other hand, a strong political organization and the existence of practices aimed at preserving the memory of the communities served through oral tradition, which has one of the elements in the narratives producers identities, in a perspective of literary studies and interface to sociolinguistic studies in relation to theory continues. In using this theory to the research of Brazilian Portuguese, explores different categories of sociolinguistic variation: diatopic, diastrática, diamésica, diafásica and diachronic, as the object of investigation. Here, we explore the effect diamésica from orality to writing, the recording of oral histories and traditional experienced by indigenous peoples. Having as a methodological approach to collaborative ethnography of linguistic studies, it was adopted for collecting and generating data , oral history and record with the formation of a portfolio with texts of various genres produced by the students, under the supervision of teachers and teacher students with the guidance of the course tutor. It is hoped that teachers build with a set of records of their oral practices to serve the repertoire for the production of knowledge of cultural practices for enjoyment in school practices

Keywords: sociolinguistics - reading - text production - oral memory - indigenous communities

INTRODUÇÃO

No Brasil, em quase todos os estados, há territórios indígenas e, em Roraima, conforme Pereira (2010, p. 107), o estado é habitado por aproximadamente 40.000 indígenas. Este quantitativo está distribuído nas famílias linguísticas caribe, aruaque e ianomâmi, em 32

terras indígenas habitadas pelos povos das etnias ingaricós, makuxi, patamona, taurepang, wapixana, wai-wai, waimiri-atroari, yecuana e yanomâmi.

A busca por valorizar dimensões relevantes da cultura indígena, como a língua e algumas práticas sociais e coletivas, além do processo político de autodeterminação e auto identificação, são aspectos que devem ser levados em conta quando se pensa as questões indígenas. Observa-se que, nos últimos tempos, a grande maioria das comunidades indígenas contemporâneas vive em terras coletivas, declaradas pelo governo federal como terras indígenas (TI's) (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2010) ocorrendo um movimento de (re) posicionamento da cultura indígena no panorama nacional.

Por outro lado, a mudança significativa da cultura e da língua indígena é uma das questões que merecem destaque, pois a cidade exerce para o índio uma atração através dos recursos materiais e das facilidades que proporciona. Tal situação, aliada ao tempo e desinteresse dos mais novos, está ocasionando a perda da memória de muitos povos. A perda de memória de suas histórias e tradições para as comunidades significa o mesmo que condená-las ao extermínio. A terra, para as sociedades indígenas, além de ser mais do que meio de subsistência, representa o suporte da vida social e está muito ligada ao sistema de crenças e conhecimento. É um recurso sociocultural tão importante que, para muitos, o território grupal está ligado a uma história cultural. Como afirma Corry (1994), *“os povos indígenas são sociedades viáveis e contemporâneas, com complexos modos de vida, assim como com formas progressistas de pensamento que são muito pertinentes para o mundo atual”*.

Desta forma, o presente trabalho trata sobre a memória, a oralidade e as narrativas indígenas e tem como objetivo discutir o registro escrito da memória de comunidades indígenas como recurso didático para o ensino na educação básica das escolas indígenas do estado de Roraima.

Organizamos o presente trabalho com as seguintes partes: a primeira parte trata sobre o contexto de pesquisa e nossos colaboradores; a segunda trata sobre memória como gênero textual; a terceira parte, a importância dos estudos sociolinguísticos para o contexto de ensino; a quarta parte, aborda sobre a coleta de dados e análises, e por fim, algumas considerações.

1. Sobre o contexto de pesquisa e nossos colaboradores

A escolha deste tema deve-se ao fato de sermos professoras formadoras de professores e participarmos do Projeto de Pesquisa Pontes, coordenado pela Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo, da Universidade Federal de Brasília (UnB). Em consonância ao projeto de pesquisa e como parte dos trabalhos realizados pela Gerência de Linguagens, Códigos e Matemática, do CEFORR, foi criado o curso “*O Processo Interacional nas Aulas de Língua Materna: Texto em Contexto*”, para trabalhar com professores das comunidades indígenas roraimenses.

O curso foi organizado tendo em vista a atender as necessidades levantadas pelos professores em formação. Tais necessidades foram agrupadas no tema geral: trabalho com a língua portuguesa e língua materna na sala de aula, tendo os seguintes tópicos: atividades de leitura, de exercício da oralidade, de análise linguística e de produção textual, com vistas a reconhecer a pluralidade de abordagens para produção de texto; de criar o hábito de produzir textos nos diversos gêneros textuais; para desenvolver o gosto e o prazer pela leitura como forma de aprender, socializar e interagir com seus pares e para analisar os diferentes suportes de circulação do texto oral, levando em conta os tradicionais como lendas, contos populares, entre outros.

Essa capacitação procurou fornecer aos professores indígenas do Estado um apoio teórico-metodológico que possibilitasse a reorientação do ensino, na perspectiva do letramento, ao mesmo tempo investigar o processo de familiarização de professores em formação continuada com os estudos de sociolinguística de viés educacional. Assim, o curso objetivou uma capacitação no âmbito da formação continuada de professores indígenas das séries iniciais do 1º ao 5º ano da Educação Básica de Roraima, de forma a explorar os conhecimentos teóricos e metodológicos, específicos ao ensino de língua portuguesa e materna.

Para isso, foram observados os doze problemas identificados no trabalho pedagógico com leitura, oralidade e escrita em que a sociolinguística tem uma efetiva contribuição a oferecer. No curso, essa contribuição específica, foi apontada pelo Projeto de Pesquisa Pontes, em execução desde o ano de 2012, sendo que cada um desses tópicos serviu como base para a formação de professores indígenas do ensino básico, conforme a seguir:

1. Ênfase na terminologia gramatical e taxinomias da Norma da Gramática Brasileira (NGB) em detrimento da reflexão sobre os usos e estruturas da língua portuguesa;

2. Negligência quanto ao trabalho com a consciência fonológica e o princípio alfabético, especialmente na aplicação de métodos de alfabetização supostamente construtivistas;
3. Aversão ao trabalho com as variantes sociolinguísticas das regras variáveis e seus respectivos valores sociossimbólicos sob a alegação de que não se deve corrigir a fala dos alunos;
4. Negligência na mediação que visa a facilitar a compreensão leitora;
5. Ensino de redação assistemático; espontaneísta e improvisado;
6. Ênfase nos trabalhos de grupo ou em atividades mecânicas como cópia, com prejuízo do esforço cognitivo individual do aluno;
7. Pouca ênfase no reforço de habilidades letradas supostamente previstas apenas para séries anteriores;
8. Correção inócua de trabalhos escolares sem discussão (feedback) nem refação posteriores;
9. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos;
10. Emprego de metodologias de alfabetização infantil em EJA/ A desvalorização do conhecimento de mundo do estudante de EJA;
11. Pouca ou nenhuma discussão entre professores sobre currículos, planejamento, estratégias de avaliação e trabalho interdisciplinar;
12. O aproveitamento inadequado do tempo de sala de aula.

Participaram desta capacitação quarenta professores indígenas, pertencentes a dezessete comunidades, das etnias Makuxi e Wapixana do Estado, tais como Guariba, Raposa, Ubaru, Mangueira, Muriru, Leão de Ouro, São Domingos, Samã II, Três Corações, Canoami, Santa Maria, Maroari, Santa Inês, Yuamira, São Francisco, Mutamba e Ouro. A formação escolar destes professores variava desde o ensino médio até estudantes de graduação.

O presente trabalho é um recorte do que foi proposto no curso, isto é a elaboração de um memorial com os alunos em que a diversidade de gêneros textuais fosse contemplada, observando a leitura, a oralidade e a análise linguísticas e embasadas nos estudos da sociolinguística. Para isso as memórias das comunidades foram o foco do trabalho.

2. Narrativas e memória como gênero textual

Para Rossi (2010, p. 23) “o mundo em que vivemos há muito tempo está cheio de lugares nos quais estão presentes imagens que têm a função de trazer alguma coisa à memória”. Assim, Bosi (2003, p.36) professa que pela memória o passado empurra e descola as percepções imediatas, ocupando o espaço da consciência, aparecendo “como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”. Santos (2003, p. 43), embasado em Halbwachs, diz que a rememoração individual se faz na tessitura das memórias dos diferentes grupos com que nos relacionamos. Esta rememoração está

impregnada das memórias dos que nos cercam, de forma que, mesmo não estando na presença destes, elas se alimentam das diversas memórias oferecidas pelo grupo, denominada de “comunidade afetiva”.

Por isso, os indivíduos só se lembram do passado à medida que se colocam sob o ponto de vista de uma ou mais correntes do pensamento coletivo e tudo o que se lembram do passado faz parte de construções sociais que são realizadas no presente (SANTOS, 2003, p. 35). Tanto nos processos de produção da memória como nos da rememoração, essa memória coletiva tem a importante função de contribuir para o sentimento de pertencimento a um grupo de passado comum cujas memórias são compartilhadas. Esses processos garantem o sentimento de identidade do indivíduo calcado numa memória compartilhada não só no campo histórico, mas no campo real e no campo simbólico. As memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e histórica e incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo.

Nesta perspectiva, a linguagem é um dos elementos mais importantes que afirmam o caráter social da memória, pois as trocas entre os membros de um grupo se fazem por meio da linguagem. Em outras palavras, a linguagem é o instrumento socializador da memória, pois reduz, unifica e aproxima, no mesmo espaço histórico e cultural, vivências tão diversas como o sonho, as lembranças e as experiências recentes (KESSEL, 2010, p.4).

Desta forma, o trabalho com as memórias de um povo indígena se faz pela transmissão das narrativas que se dá pela oralidade, pois é a tradição oral que se evidencia. No ato de produção, o narrador não deixa de produzir uma versão do ocorrido carregada de subjetividade, pois está impregnada dos anseios e crenças por ele compartilhados. O entrevistado empresta seu olhar de sujeito-autor à narrativa que transmite a experiência vivenciada com ingredientes pessoais, emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. Em meio à ficção, resgatam-se dados sobre vestimentas, crenças, comportamentos, objetos, linguagem, arquitetura, etc., chegando a ser considerada como um aspecto crucial da humanidade.

O ato de narrar, de acordo com Abramovich (1987, p. 22), é ensinar o outro a escutar, a pensar e “ver com os olhos da imaginação”. Desse modo, a história alimenta a imaginação, ajuda a aceitar situações desagradáveis, a resolver conflitos e permite conhecer diferentes culturas bem como colabora para a construção do senso crítico. É através da linguagem verbal que ele expressa suas experiências cotidianas de forma a entreter e\ou repassar informações a seu povo.

Para Alberti (2004, p.27) a tradição oral só se atualiza no momento da narrativa, em que se determina para quê e como algo é narrado. Isso ocorre por que numa entrevista de história oral é da

experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. E, ouvindo-o falar temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as descontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais, emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. (ALBERTI, 2004, p.14)

A autora complementa que “o passado só ‘retorna’ através de trabalho de síntese da memória: só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido” (ALBERTI, 2004, p.17). Neste sentido, pode-se dizer que as etnias indígenas resistem à imposição de que suas histórias contadas oralmente seriam expressões do imaginário e da fantasia, afirmando-as como formas de hierarquizar o tempo e o espaço e de reflexão sobre as várias interações sociais. Portanto, essas histórias, que para muitos são lendas e mitos, em contraposição para as muitas etnias indígenas são as histórias de seu povo e a forma como transmitem orientações sobre e para a vida, sua cultura, sua tradição. Por meio das narrativas orais requisitam a memória coletiva e (re)constróem a memória social, (res)significando o tempo, as relações de pertencimento e os vínculos sociais.

Problematizando essa questão, Moita Lopes (2002, p. 64) afirma que as narrativas são instrumentos que usamos para informar quem somos, sendo o ato de ouvir ou contar histórias, crucial na construção de nossas vidas. O autor afirma ainda que “ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas”.

Por isso, o contador de história indígena sempre foi aquele elemento da comunidade que deteve o poder da oratória, aquele que vivencia a história de forma ardente, sugestiva, que narra com naturalidade, que conhece bem o enredo e domina seu público. É o detentor da memória coletiva, da cultura e da tradição de seu povo. Sabe usar a palavra e, principalmente, fazer seu público participar utilizando o tempo, o espaço, o encantamento para prender a atenção. Ao contar histórias, socializa, recria, forma, informa, educa a atenção, enriquece a linguagem, estimula a imaginação e a inteligência, desperta emoções, desenvolve o pensamento lógico, o senso crítico e ensina a ouvir.

Ao ouvir e se deixar levar pelo contador ou pelo narrador de histórias, as pessoas saboreiam, juntas, do imaginário cultural de seu povo, revivem feitos, vividos ou não,

sonham, cantam, dançam, lutam batalhas inimagináveis. No costume do povo, as fronteiras entre palco e plateia, o artista e o público, a criação e a recepção, são bem menores. Essa fronteira não é a territorial, mas a fronteira do humano. Tudo é produzido para ser compartilhado e vivenciado pelo povo de forma a encantar e estimular o senso crítico do ouvinte.

De acordo com Barthes (2009), o narrar se faz presente nos muitos tempos e lugares

em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar algum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida (BARTHES, 2009, p.19)

Assim, as narrativas constituem-se em um dos gêneros textuais, pois, como afirma Marcuschi (2002), é fruto de trabalho coletivo, porque

os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijeecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p.34)

Neste sentido, o texto é visto como produto da atividade discursiva oral ou escrita e, qualquer que seja sua dimensão, deve ser significativo e acabado, cabendo à escola possibilitar o acesso a textos diversificados, ensinar a produzir e a entendê-los. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's o objetivo do ensino da língua portuguesa está em expandir possibilidades do uso da linguagem, pois a

importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até a bem pouco tempo - e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são

normalmente tomados como exemplos de estudos gramaticais e pouco têm a ver com a competência discursiva. (PCN/BRASIL, 1997, p. 23),

Seguindo essa perspectiva de trabalho sedimentado nos gêneros textuais o curso *O Processo Interacional nas Aulas de Língua Materna: Textos em Contextos*, propôs-se a discutir bases teóricas que facilitem a compreensão do professor para o trabalho sociolinguístico na produção textual, discutir os fundamentos da sociolinguística educacional, além de propor uma reflexão sobre os fundamentos da teoria dos gêneros textuais para o ensino da língua. Isso porque como a língua não é estanque e nem homogênea ela varia de acordo com fatores sociais, de sexo, de grau de instrução, de região de origem, entre outros. Desta forma, o professor deve reconhecer a heterogeneidade dos falares brasileiros em sua sala de aula, pois uma das funções da escola é ajudar o aluno a compreender a realidade com suas contradições e variedades, a estrutura, o funcionamento e as funções da língua como instrumento de comunicação e de constituição da identidade individual e coletiva.

3. A importância dos estudos sociolinguísticos para o contexto de ensino

A relevância desse trabalho deve-se à necessidade de um estudo que mostrasse a relação entre as escolhas pedagógicas realizadas em sala de aula e sua identificação étnica que valorizasse a cultura das comunidades indígenas a que os professores cursistas representam. Em uma perspectiva dos estudos linguísticos e com base nos estudos sociolinguísticos percebemos que os aspectos dessa cultura são veiculados através da tradição oral, que tem nas narrativas um dos elementos produtores de identidades. Isso porque, quem produz um texto coloca em pauta situações peculiares em que o leitor identifica-se com eles.

Bortoni-Ricardo (2005) nos apresenta a Sociolinguística Educacional como área da ciência que aglutina as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, sobretudo, na área do ensino de língua materna. Essa abordagem considera a língua como atividade social, heterogênea e multifacetada, de natureza diversificada, historicamente situada com multi significados e com um olhar *culturalmente sensível*, isto é, o olhar de uma Pedagogia atenta às diferenças entre a cultura que os alunos trazem, de forma a contribuir com a escola no papel de mostrar ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar seus alunos sobre essas diferenças (idem, 2008).

Assim, esse campo de estudo lança novas bases, teóricas e práticas, para o entendimento de fenômenos sociais e linguísticos tão comuns à sociedade brasileira, buscando auxiliar professores na construção de uma prática pedagógica que possibilitem a expansão da competência comunicativa dos alunos, bem como a construção de habilidades letradas e o desenvolvimento da competência linguística, tendo em vista o trânsito seguro dos alunos pelos diferentes domínios sociais. Principalmente no que concerne a inserção independente na cultura letrada, além das múltiplas possibilidades da construção da identidade cultural das comunidades indígenas, foco deste estudo.

O processo de ampliação da competência linguística e comunicativa dos alunos requer do professor um esforço significativo no sentido de assumir uma atitude investigativa, preferencialmente, orientado por princípios sociolinguísticos e etnográficos, frente aos problemas que afetam o processo de ensino aprendizagem da língua materna em sala de aula. Requer o reconhecimento e o respeito pelas diferenças linguísticas, sociais e culturais dos alunos enquanto sujeitos situados num contexto sociocultural específico.

Agindo dessa forma, o professor, o principal agente de letramento na escola, estará contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, bem como para a construção de uma *pedagogia culturalmente sensível*. As formas de implementação dessa pedagogia culturalmente sensível são múltiplas:

aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolver estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos. (BORTONI-RICARDO, 2008)

Embora o olhar de uma pedagogia culturalmente sensível nos permita perceber o outro com suas características individuais e culturais, é necessário compreender o papel da linguagem no processo de interação. Por isso buscamos refletir, com os professores em formação o conceito de linguagem como prática social.

Faraco (*in* XAVIER e CORTEZ, 2003) advoga que é difícil separar linguagem e sujeitos, pois é nas práticas de linguagens que nos constituímos como seres heterogêneos, seja no plano consciente ou no plano inconsciente. Ainda para o autor, seria necessário explicar melhor a interação entre língua, pensamento e cultura que sustenta a compreensão da cultura

como uma realidade de linguagem e, desta forma, as práticas verbais estão no interior desses processos semióticos marcados pela dialogicidade. Assim, falar uma língua significa ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos na própria língua e em nossos sistemas culturais.

Para Hall (2006) a identidade, como o inconsciente, está estruturada como a língua. Apesar de seus melhores esforços, o (a) falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade. As palavras são “multimoduladas”, pois carregam ecos de outros significados.

Já Borges Neto (*in* XAVIER e CORTEZ, 2003) postula a importância de se compreender a noção de sociedade, pois a aquisição da linguagem é resultado direto das relações mantidas pelo indivíduo com outras pessoas do seu grupo social. Para o autor, são essas relações que determinarão a capacidade de linguagem do indivíduo, por isso não se pode ignorar a relação social com o linguístico. Tudo isso para ratificar a ideia de que a cultura se processa através da linguagem.

Colocado por esse viés Pena (1998, p. 90) diz que “é através da linguagem que a experiência pode ser resgatada” e que a memória pode ser socializada, pois a linguagem reduz, unifica e aproxima o homem no mesmo espaço histórico e cultural. Pensando nisso uma língua só se mantém viva se a comunidade faz uso dela de forma social. Um exemplo claro é a língua indígena de certas etnias que, por não ser falada por seus membros, perdeu-se no tempo e, em muitos casos, possui poucos falantes.

Com base dos conceitos supracitados buscamos organizar metodologicamente nosso trabalho de formação continuada dos professores das comunidades indígenas roraimenses. Para desenvolver este trabalho, adotamos a abordagem da etnografia colaborativa dos estudos linguísticos, incentivando os professores serem pesquisadores de sua própria prática, aguçando assim, seu olhar investigativo diante de uma dada realidade.

Assim, os professores cursistas foram orientados a trabalhar *in loco* com a produção de um *CADERNO DE MEMÓRIAS DA COMUNIDADE*, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências para um trabalho voltado com os gêneros textuais, uma vez que o texto é a realização da linguagem e da língua. Na sequência, discutiremos a abordagem sobre gêneros textual que adotamos.

A atividade orientada partiu da compreensão do aluno como sujeito que está envolvido no ato comunicativo e que ocupa um lugar social, bem como a linguagem constituída pelas relações sociais. Desta forma, deve-se considerar o contexto sócio histórico e ideológico de

sua classe, observando que, no contexto da língua, quando se pensa em estudar sobre as lendas é preciso compreender primeiramente que elas são narrativas de cunho popular que são transmitidas, principalmente, de forma oral, de geração para geração. Entretanto, são consideradas, por alguns indígenas, como a história de seu povo, pois são como uma autobiografia coletiva usada para relatar suas memórias através de depoimentos que o povo faz sobre si mesmo e para si mesmo (FAGUNDES, 1993, p.10).

Por isso esse estudo está embasado na sociolinguística porque a língua é heterogênea, variável, instável. Bagno (2007) diz que a língua está sempre em desconstrução e reconstrução, pois é uma atividade social, um trabalho coletivo que é usado pelos seus falantes através da interação oral ou escrito. O autor ressalta que nas sociedades complexas e letradas a realidade linguística é formada pela variação linguística, que é a língua em seu permanente estado de transformação, e a variação culta, que é o produto cultural e modelo criado para neutralizar os efeitos da variação, pois ambos servem de padrão para os comportamentos linguísticos socialmente considerados adequados.

Nesse sentido, os falantes recorrem aos elementos linguísticos de formas diferentes para expressar as mesmas ideias e essas variações ocorrem tanto nos níveis da língua como os fonéticos, os fonológicos, os morfológicos, os sintáticos, os semânticos, o lexical e o estilístico. Assim, na utilização da teoria dos *continua* para a pesquisa do português brasileiro, exploram-se, segundo Bagno (2007, p.36) diferentes categorias da variação sociolinguística: diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica, conforme o objeto de investigação. Aqui, exploramos a *diamésica* no sentido de partir da oralidade à escrita, no registro das histórias orais e tradicionais vividas pelos povos indígenas.

A escolha desta variação está no fato de que a *variação diamésica* comporta as diferenças existentes entre as modalidades da língua, seja ela oral ou escrita. Para esse estudo é necessário o conceito de gêneros discursivos/textuais e Marcuschi (2001, p.41) apresenta um *continuum* que abrange várias práticas de produção textual. Para ele, há os que se aproximam mais da fala e os que estão mais próximos da escrita. Não há, portanto, um padrão fechado, onde se oponham a fala e a escrita como duas modalidades estanques e dicotômicas, pois as estratégias de formulação do falante (ou do produtor de texto) determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, das seleções lexicais, do estilo, do grau de formalidade, sucessivamente.

Para Martins (2011) à medida que professores de língua portuguesa e/ou materna conheçam os dialetos de seus alunos, de suas características fonológicas e de suas realizações

na oralidade, terão melhores condições de graduar as dificuldades a serem trabalhadas no decorrer de toda a aprendizagem da língua.

Vale salientar que em muitas comunidades o aluno é alfabetizado, primeiramente, em sua língua materna que é aquela que seu povo fala (ou falava) e depois em língua portuguesa (a dos colonizadores). Em outros casos esse trabalho é feito concomitantemente. Nas duas situações o processo de ensino e de aprendizagem segue o mesmo viés sociolinguístico. Para esse trabalho, de forma que todos os cursistas pudessem socializar suas produções, foi tomada como base a língua portuguesa.

4. Aborda sobre a coleta de dados e análises

No caso desse trabalho realizado com os alunos, durante o curso orientamos aos professores cursistas o trabalho com a escrita de diversos gêneros textuais sobre a comunidade as quais pertencem. Propusemos a formulação de instrumentos, em sala e no coletivo, de coletas e geração de dados, tais como roteiro de entrevistas com os anciãos; questionários, de acrósticos sobre temas de escolha do grupo, de registro de lendas, canções, costumes, brincadeiras e o que o grupo julgasse importante registrar como costume de sua comunidade. Ressaltamos que chegamos a um parâmetro de orientações didático pedagógicas para tal atividade, a seguir:

ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO

-  Estimule seus alunos a aproximar-se de moradores antigos da comunidade, a ouvir os relatos de suas lembranças e escrevê-los para que sejam lidos por muitos. Forme grupos para conversar com pessoas mais velhas.
-  Faça com a classe uma lista dessas pessoas. Elas devem ter disponibilidade para receber os alunos. Pessoas comuns podem narrar fatos engraçados ou tristes, expressando o modo como sentiram e viveram esses acontecimentos. O que interessa é que as lembranças sejam fortes e significativas para quem as conta.
-  Faça com a classe uma lista de coisas que podem ser lembradas, como: danças, cantos, rezas, costumes, comidas, como era a comunidade antes, como foi sua fundação (quem a fundou, de onde vieram os primeiros moradores, por que vieram para este local, etc.), lendas e histórias diversas, etc..
-  Procure por fotografias, desenhos, documentos antigos e que podem ajudar a contar a história da comunidade e das pessoas.
-  Converse com a turma sobre a importância do registro: dê sugestões e dicas para que eles anatem o maior número possível de informações durante a conversa com a pessoa escolhida.
-  Cada grupo deve montar um quadro síntese com as seguintes informações: nome do entrevistado, como o entrevistado é conhecido na comunidade, Idade; fato lembrado; temas mencionados; o que mais chamou atenção;

-  Essa é uma boa oportunidade para que você explore a percepção dos alunos em relação aos fatos narrados pelos entrevistados e também a forma como essas lembranças foram contadas. Discuta com a turma o que mais chamou a atenção do grupo.
-  Anotem todas as etapas e os comentários. Junte fotos. Tire fotos.
-  Selecione e organize as informações coletadas.
-  Produza textos, de diferentes gêneros, sobre os temas e as informações coletadas.
-  Oriente seus alunos aprimorar os textos.
-  Elabore com o grupo as ilustrações, a capa e a contracapa do livro produzido. (SPOTTI, 2011, p.46 - 47)

Com recolha desses dados, os professores foram orientados a produzir um memorial, porque ao aproximar-se dos entrevistados, compreender o que passou, além de conhecer outros modos de viver, outros jeitos de falar, outras formas de se comportar, representam possibilidades de entrelaçar novas vidas com as heranças deixadas pelas gerações anteriores. Pois memórias são lembranças, experiências vividas e relatos que alguém faz, muitas vezes, na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular.

Para compor o trabalho final foi solicitado que cada professor cursista “montasse” com sua(s) classe(s) um memorial, denominado de *CADERNO DE MEMÓRIAS DA COMUNIDADE*, onde a diversidade de gêneros textuais fosse contemplada e que a escrita, análise e reescrita dos textos possibilitasse a compreensão dos alunos sobre o efetivo processo de composição de um texto. Para isso, os educadores deveriam observar os dados abaixo para produzirem seu material, podendo alterar conforme o interesse de seu grupo. O importante é que houvesse um material final onde a produção textual dos alunos tivesse uma variedade de gêneros e que fossem trabalhados em sala. O próprio grupo da sala escolheria qual (ais) texto(s) comporiam o material.

Para composição desse caderno, os professores cursistas seguiram as seguintes orientações (SPOTTI, 2012, p. 48):

ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO

1. Crie uma capa com os dados do projeto, da escola, da comunidade, do professor cursistas, dos alunos – em ordem alfabética, da localidade, do diretor(a) da escola, do tuxaua. Observe se as pessoas envolvidas na construção deste material estão identificadas. Tal ação fará com que as pessoas sintam-se prestigiadas e participem ativamente do projeto;
2. Elabore com a turma uma capa que oportunize a criatividade de seu grupo. A turma pode escolher entre todas as ideias qual será a capa do caderno. Os demais desenhos/ideias poderão compor a folha que separa cada uma das subdivisões do trabalho. Desta forma nenhum aluno sentir-se-á desprestigiado. A turma pode escolher a ordem de cada um desses desenhos, bem como a ordem das informações a serem seguidas;
3. Coloque informações sobre a Comunidade, como data da fundação, localização, mapa, os tuxauas (por ordem de período de exercício na função com explicação de

- quem são, as ações importantes realizadas para a comunidade durante sua gestão).
4. Coloque informações sobre as famílias que compõe a comunidade, fotos, árvore genealógica, de como vivem, bem como as histórias;
 5. Faça um levantamento das comidas e bebidas típicas. Podem incluir receitas, curiosidades, fotos;
 6. Faça o mesmo com as danças, as músicas as brincadeiras, os brinquedos. Pesquise como eram antes e os de agora.
 7. Colete as histórias (lendas) contadas pelos moradores. Identifique na comunidade quem tem o perfil de contador de histórias. Trabalhe com a escrita e a reescrita destes textos e com a ilustração.
 8. Colete quais são e como são as festas típicas, como casamentos.
 9. Colete as plantas e os animais endêmicos da região, os que são criados pelo homem e os que são nativos.
 10. Crie páginas com outros itens de interesse do grupo. Podem ser ilustrados. Pode ser, também, a reescrita das informações coletadas em outros gêneros textuais.

Assim, é preciso compreender que os registros escritos são uma possibilidade de perpetuar as memórias, pois as histórias passadas por meio de palavras, de gestos, de sentimentos podem unir moradores de um mesmo lugar e fazer com que cada um se sinta parte de uma mesma comunidade. Desta forma, escrever sobre as memórias de uma pessoa é se colocar no lugar do entrevistado, o que significa escrever o texto em primeira pessoa. Essas lembranças devem estar relacionadas com o lugar onde vivem e devem reavivar acontecimentos, histórias, costumes interessantes e pitorescos do passado. O texto deve trazer o olhar particular do entrevistado sobre aquilo que viu e viveu. Portanto, não revelará apenas fatos, mas também sentimentos, sensações e impressões. Assim, os registros escritos são uma possibilidade de perpetuar as memórias de um indivíduo ou de uma coletividade.

Durante o curso os professores cursistas puderam ler e discutir sobre questões da sociolinguística educacional pertinentes à sua prática pedagógica, além de exercitar atividades que iriam desenvolver em suas salas de aulas, tais como a produção de textos nos mais diversos gêneros textuais. Uma dessas atividades desenvolvidas foi a escrita e a reescrita de lendas que são veiculadas em suas comunidades. Muitas lendas como da etnia Wapixana (Lenda da Banana, da Pedra da Loira, do Jacaré) e da etnia Makuxi (Lenda da Mandioca, da Planta, do Veado e Jabuti), foram exemplos escritos e reescritos em sala pelos professores cursistas de modo que percebessem a dinâmica do processo.

O importante nesse trabalho de leitura, de produção textual, da oralidade e da análise linguística é que o grupo perceba-se pertencente a um lugar, que escreva sobre “*o lugar onde vivo*”, a fim de melhorarem suas práticas de leitura e de escrita.

Nesse estudo não se abandona a importância e a necessidade de se ensinar a norma padrão na escola, mas é preciso observar a fala do aluno, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2004), as crianças

quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não tem uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permitam realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74 grifo da autora)

Apesar das modificações na formação dos professores nestas últimas décadas em função dos avanços nos estudos sobre a língua e da alteração nos currículos das universidades e faculdades, muitos professores ainda perpassam a ideologia das gramáticas tradicionais. Eles parecem não reconhecer a competência linguística de seus alunos e acreditam ainda ser necessário decorar regras gramaticais, pois mantém o mesmo discurso tradicional de que o aluno para falar e escrever “bem” deve estudar sistematicamente a norma padrão. Para isso, é importante que o professor observe a competência comunicativa dos alunos para tomar conhecimento se eles fazem uso de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua.

Para Martins (2011), a competência comunicativa é a adequação da linguagem às diversas ocasiões em que o falante se encontra e ela

deve ser um dos elementos balizadores do ensino da língua portuguesa, se queremos inserir nossos alunos na sociedade contemporânea, que espera ter como resultado do trabalho do professor de língua portuguesa, alunos competentes no uso de sua língua, nas diversas formas e práticas sociais dessa língua. (MARTINS, 2011, p. 19)

Desta forma, é importante que o professor verifique se seu aluno faz uso de normas de adequação de sua cultura; monitore de seu estilo de linguagem; leve em conta o papel social que está desempenhando; viabilize os recursos comunicativos: gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas, etc., pois se deve estar atento às diferenças entre a cultura que os alunos representam e a escola de forma a conscientizar os educandos sobre essas diferenças. É não se utilizar do “erro” do educando para humilhá-lo, mas mostrar as diferenças existentes que podem ser de ordem de “erros de leitura” (decodificação do material

que está lendo), do uso de regras não padrão, de questões culturais (regionais, étnicas, gênero, etário, etc.) e o porquê ocorre.

As ações aqui descritas estão associadas ao direcionamento da ação pedagógica do professor para uma visão mais humanizadora do ensino de língua. Bortoni-Ricardo (2005) diz que a pedagogia culturalmente sensível é como um esforço especial do professor para diminuir a dificuldade comunicativa entre ele e seus alunos, de forma a criar um clima que favoreça a confiança entre ambos, mas

que dá à prática pedagógica do professor de língua portuguesa um novo direcionamento. Esse novo direcionamento pode ocorrer porque a pedagogia culturalmente sensível tem como um dos objetivos legitimar os modos de usos da língua que os alunos apresentam como resultado de sua rede de relações sociais. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 42)

Para a autora ao condicionar o reconhecimento desses usos como produtos na comunidade em que o aluno está inserido, “oportuniza a aprendizagem de outros modos de manifestação da língua, seja oral ou escrita, como uma forma de ampliação da capacidade comunicativa, possibilitando também a análise dos usos da língua e sua adequação aos diversos contextos sociais”.

Vale salientar que, é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto seja oral ou escrito. Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis e permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Assim, deve ser trabalhada a necessidade de saber escrever diferentes gêneros textuais e ser um espaço para trabalhar usos e normas da língua e sua adaptação às situações de comunicação.

5. Algumas Considerações

No contexto estadual, destaca-se a desvalorização da cultura dos povos indígenas, quer seja na língua, nas suas narrativas orais, músicas, comidas, arte ou danças. Por outro lado, percebe-se um forte movimento de organização política e a necessidade da existência de

práticas que visam à transmissão da memória das comunidades de forma que as gerações futuras possam dela usufruir. Nesse sentido, este trabalho de capacitação sobre a memória, a oralidade e as narrativas levou em consideração a necessidade de dar apoio didático-pedagógico aos professores indígenas de educação básica do estado de Roraima.

Assim, a narrativa indígena foi o foco do curso de formação continuada e o curso “*O Processo Interacional nas Aulas de Língua Materna: Texto em Contexto*” teve como estratégia do trabalho pedagógico a produção de textos nos mais diversos gêneros textuais realizado com professores que atuam nas escolas de educação básica das comunidades indígenas roraimenses através da formação do *caderno de memórias*.

Em uma perspectiva de estudos linguísticos, percebe-se que é através da linguagem que a experiência pode ser repassada, discutida e (res) significada, neste caso por meio de narrativas, que têm como mote unificar e aproximar o homem no mesmo espaço histórico cultural. Nesse sentido, este trabalho contribui com estes estudos ao trazer para discussão a necessidade de que as narrativas de uma comunidade, que antes estavam apenas na oralidade passam a ter também um registro escrito e, sobretudo, uma reflexão sobre o seu papel para este grupo social. Isso porque, ao longo dos séculos, o índio foi perdendo o domínio de sua língua materna e transpondo-se para a língua dominante. Por isso, ao procurar compreender a si mesmo o homem necessita voltar-se ao outro e assim formar categorias classificatórias ao longo do tempo.

Vale salientar que atividades como as que priorizem a memória coletiva, em muitos casos, estão sendo esquecidas, pois, de acordo com os cursistas, algumas comunidades não possuem mais quem conte estas histórias e que é muito difícil encontrar alguém. Tal fato ocorre seja porque não há mais pessoas dispostas a contar as histórias de seu povo, seja porque muitas comunidades são relativamente novas em sua formação, não havendo ainda uma pessoa que possua este perfil e/ou interesse em realizar tal tarefa. Desta forma, atividades desenvolvidas em salas de aulas das comunidades indígenas pode ser o eixo de integração entre a ação pedagógica e o trabalho de recolha e preservação da cultura de uma comunidade.

Aqui, as histórias trabalhadas são narradas em língua portuguesa, mas remete-se a um universo cultural que se quer originário, ou seja, definidores de certa identidade indígena, referenciada pela memória coletiva. Essa memória coletiva, permeada pela individual, passa a presentificar o passado de forma a se tornar objeto da luta definidora de uma identidade cultural. Vale lembrar que, no caso deste estudo, os textos trabalhados permitem penetrar no

significado e no sentido social e simbólico de um substrato culturalmente enraizado de conhecimentos tradicionais das comunidades e constituintes da sua formação identitária.

A partir dessa capacitação considerou-se que, além da faculdade humana universal de narrar uma história nos mais diferentes gêneros textuais, haveria uma faculdade de produzir estilos particulares de narrativas. Por isso, as narrativas são um registro testemunhal da memória coletiva e social e das tradições imanentes ao colonizador que aqui chegou e somou ao elemento nativo de outrora. É uma espécie de retorno às suas origens, dando voz aos seus ancestrais. É desse modo que os contadores mantêm vivos sua voz e sua cultura, no imaginário descendente, não só pelo ato de narrar, mas também pelas estratégias retóricas que escolhem.

Acredita-se que um povo não suporta muito tempo uma situação de alienação, seja ela brutal ou não. Vale salientar que um povo alienado é facilmente dominado tanto culturalmente como ideologicamente. Por isso que, ao registra suas histórias, os índios postulam posições políticas e ideológicas, que nas narrativas assumem uma dimensão estética garantindo a recriação e ressignificação de suas tradições. Essa postura suscita a discussão acerca da identidade cultural indígena, ao perpetuar a tradição oral.

Referencias

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- _____. **Ouvir Contar: textos em historia oral**. Rio de Janeiro: Editora FVG. 2004
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial. 2007
- _____. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola editorial. 2004
- BARTHES, Roland (et al.). **Análise Estrutural da Narrativa**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Meio Ambiente e Saúde**. Vol. 9. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola editorial. 2005.
- _____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola. 2004.
- BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê, 2003.
- CURY, Fernando Guedes. **Análise Narrativa em Trabalhos de História da Educação Matemática: algumas considerações**. WWW.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/articula/.../3142, acesso em 11 dezembro de 2010

FAGUNDES, Antonio Augusto. **Mitos e Lendas do Rio Grande do Sul**. 3. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1993.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

KESSEL, Zilda. **Memória e Memória Coletiva**. Disponível em <www.museudapessoa.net/oquee/biblioteca/zilda_kessek_memoria_e_memoria_coletiva. Pdf.> acesso em 14/03/2010

MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Produção textual, análise e gêneros de compreensão**. São Paulo: Parábola. 2008

MARTINS, Luzineth Rodrigues. **O processo interacional nas aulas de língua materna: a mediação e a competência discursiva**. Tese (Doutorado em fase de conclusão) – Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2012.

_____, Maria da Guia Taveiro e CARVALHO, Maria Avelina de. **Sociolinguística Aplicada: análise de textos escritos por alunos dos anos iniciais da escolarização**. Brasília: Universidade de Brasília. 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de e MARTINS, Luzineth Rodrigues. **A mediação da Leitura: do projeto à sala de aula**. In: BORTONI-Ricardo, Stela, RODRIGUES, Caroline, SILVA, Claudia Heloísa Schmeiske da, LOPES, Iveuta Abreu, COBUCCI, Paula, MACHADO, Veruska Robeiro (orgs.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola. 2012

PENNA, Maura. **Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento.** In: SIGNORINI, Inês (org.) **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

PEREIRA, Zineide Sarmiento. **O movimento Indígena em Roraima: a trajetória das organizações**. In: FERNANDES, Maria Luiza e GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. **História e Diversidade: política, educação, gênero e etnia em Roraima**. Boa Vista: UFRR, 2010.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva & teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003

SPOTTI. Carmem V.N. **O Processo Interacional nas Aulas de Língua Materna: Textos em Contextos**. Boa Vista: Apostila do Curso CEFORR. 2012

XAVIER, Antônio Carlos e CORTEZ, Suzana (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola. 2003

www.socioambiental.org. – acesso em 20 dez 2010