

# Aquisição da escrita pelas crianças Apyãwa

## Acquisition of writing by Apyãwa children

## Adquisición de escritura por parte de niños Apyãwa



Eunice Dias de Paula<sup>1</sup>

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil.

E-mail: xeretyma@uol.com.br

**Resumo:** Neste artigo, abordamos o processo de aquisição da escrita alfabética pelas crianças Apyãwa. Os povos indígenas são detentores de tradições orais, que garantem o acesso a saberes milenares. Muitos povos também apresentam um repertório extenso de motivos gráficos que, aplicados em pinturas corporais ou em artefatos diversos, refletem suas cosmologias e, assim, podem ser considerados como uma escrita ideográfica. Em pesquisas efetuadas com as crianças Apyãwa, chegamos a uma hipótese singular: a arte gráfica se entrelaça com as primeiras experiências de escrita, revelando que o *lôcus* sociocultural marca o processo de aquisição de um objeto cultural originado em outras sociedades.

**Palavras-chave:** Povo Apyãwa. Oralidade. Grafismos. Aquisição da escrita.

**Summary:** In this article we discuss the process of acquisition of alphabetical writing by Apyãwa children. Indigenous peoples are holders of oral traditions, which guarantee access to ancient knowledge. Many peoples also have an extensive repertoire of graphic motifs that, applied to body paintings or various artifacts, reflect their cosmologies. Thus, they can be considered as an ideographic writing. In research carried out with the Apyãwa children, we arrived at a singular hypothesis: the graphic art intertwines with the first writing experiences, revealing that

<sup>1</sup> Professora Colaboradora Programa de Pós-Graduação de Educação em Contexto Indígena e Intercultural, PPGECII, da UNEMAT, Barra do Bugres, MT, Brasil.

the socio-cultural locus marks the process of acquiring a cultural object originated in other societies.

**Key words:** Apyãwa people. Orality. Graphic art. Acquisition of writing.

**Resumen:** En este artículo discutimos el proceso de adquisición de la escritura alfabética por los niños Apyãwa. Los pueblos indígenas son poseedores de tradiciones orales que garantizan el acceso a conocimientos ancestrales. Muchos pueblos también tienen un extenso repertorio de motivos gráficos que, aplicados a pinturas corporales o diversos artefactos, reflejan sus cosmologías. Por tanto, pueden considerarse como una escritura ideográfica. En una investigación realizada con los niños Apyãwa llegamos a una hipótesis singular: el arte gráfico se entrelaza con las primeras experiencias de escritura, revelando que el locus sociocultural marca el proceso de adquisición de un objeto cultural originado en otras sociedades.

**Palabras clave:** Pueblo Apyãwa. Oralidad. Arte gráfico. Adquisición de escritura.

Submetido em 04 de março de 2021.

Aceito em 20 de junho de 2021.

Publicado em 08 de dezembro de 2021.

## 1. A oralidade nas comunidades indígenas

As tradições orais constituem um traço essencial das comunidades indígenas. Por meio das interações entre crianças, jovens e idosos através da oralidade, são acessados conhecimentos, saberes e valores que vêm sendo vivenciados desde tempos ancestrais. As narrativas míticas ilustram como esse processo é constantemente atualizado no presente, pois possibilitam conhecer fatos, de tempos longínquos, que originaram experiências e que explicam regras presentes na organização das sociedades. Assim, há uma atualização das narrativas ancestrais durante a realização das cerimônias rituais, como ocorre entre os Apyãwa, povo indígena cujas aldeias estão situadas na região nordeste de Mato Grosso. Ilustramos isso com o caso da história de *Awara'i*: Espíritos que vieram do porco queixada, origem explicada através de uma narrativa que relata o fato de um homem, *Ararete*, ter desobedecido às regras de repouso prescritas para o período pós-parto. Ao caçar junto com os outros homens, um porco fêmea se transformou em mulher, com a qual ele se casou e passou a viver na aldeia das queixadas. Após um longo tempo, voltou à aldeia, trazendo uma flauta que o favorecia nas caçadas. Esse segredo não deveria ser revelado aos outros, mas *Ararete* acabou contando aos seus parentes, o que ocasionou a recuperação da flauta pelos porcos queixadas: “foi assim que *Awara'i* surgiu do porcão, quando o homem ganhou filho. Ele não podia ir na caçada. Mas ele não obedeceu, por isso surgiu *Awara'i* do porcão. Então, realmente, foi assim que o nosso antepassado ficou com a festa de *Awara'i*” (TAPIRAPÉ, A., 2009, p. 19).

Constatamos, desse modo, a estreita inter-relação entre os rituais e as narrativas de fatos que se passaram em tempos ancestrais. O ritual de *Awara'i* tem sua origem num fato ocorrido em tempos longínquos e que chega até aos dias de hoje na forma de relato oral. A regra social transmitida por essa narrativa é a prescrição do repouso pós-parto que deve ser obedecido pelos pais, a chamada *couvade*.

Meliá (1979, p. 7) é enfático ao destacar o relevante papel da oralidade nas sociedades indígenas:

As sociedades indígenas brasileiras, como, aliás, muitas outras sociedades em todo o mundo, se educaram perfeitamente durante séculos sem recorrer à alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural. A educação baseada na comunicação oral até apresenta não poucas vantagens sobre a baseada na escrita. Nas culturas orais nota-se uma participação mais homogeneizada e plena de todos no saber tradicional, uma grande riqueza de sabedoria proverbial, uma visão mais unitária do mundo, uma forte vivência do presente como tal, urna captação da vida como um todo e não simplesmente acumulação de coisas separadas.

Assim, os povos que são detentores de tradições orais possuem processos educativos que independem da escrita alfabética, apresentando vantagens em relação ao modo de educar gestado nas sociedades ocidentais, o qual privilegia o espaço escolar e um aprendizado que ocorre de forma fragmentada, impossibilitando a apreensão da vida em sua totalidade.

Argüello (2002, p. 92), ao criticar esse modelo de educação, delinea outra possibilidade para as escolas indígenas: “Propomos uma escola que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu *empowerment* e a prática da Educação Libertadora”. Essa proposta assume não só a incorporação dos saberes ancestrais, mas também as características da educação indígena, entre elas, a oralidade. Os conhecimentos gestados em outras sociedades também são considerados necessários, desde que contribuam para o empoderamento dos povos indígenas, na perspectiva da educação libertadora.

Além da oralidade, uma outra característica marcante das sociedades indígenas são os grafismos, símbolos ideográficos que, no dizer de Vidal (1992, p. 13), constituem “manifestações simbólicas e estéticas centrais para a compreensão da vida em sociedade”. Braggio (1999, p. 142), ao comentar o legado de Boas (1955), afirma que

o grafismo, por sua origem e natureza, tem uma significação, marca ou símbolo, inerente à sua forma, específica de cada grupo étnico, ou seja, mesmo quando co-ocorre nos diversos grupos, mostra o resultado de um planejamento cuidadoso e elaborado desses grupos para representar seu universo cosmológico e mítico, temporal e espacial, particular e historicamente contextualizados.

Do mesmo modo, Battestini (1988), ao discorrer sobre os grafismos presentes nas sociedades africanas, estabelece relações entre os desenhos e o discurso:

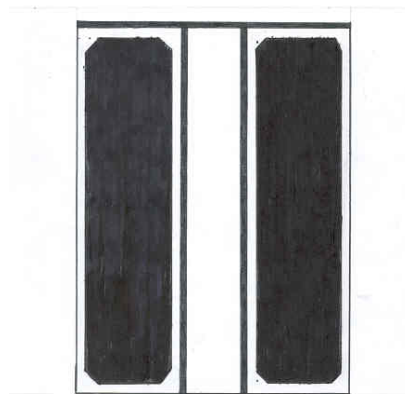
os desenhos figurativos são organizados, que esta organização contribui para a significação e que a vontade de significar se manifesta por signos adicionais não figurativos [...] por uma linha simples ou complexa vinda dos desenhos. Então, assinalam a sucessividade discursiva da mensagem, onde os desenhos representam o conteúdo de maneira figurativa, simbólica, sugestiva, metafórica, estilizada (BATTESTINI, 1988 *apud* BRAGGIO, 1999, p. 139-140).

Se os desenhos podem ser considerados como signos portadores de mensagens discursivas e, no caso dos Apyãwa e outros povos indígenas, isso se realiza de maneira marcante, temos mais um argumento para questionar a afirmação tão genericamente repetida de que esses povos constituem sociedades ágrafas só porque não apresentam sistemas alfabéticos de escrita semelhantes aos utilizados nas sociedades ocidentais, como comenta Braggio:

*As colocações de Battestini são bastante significativas não só para os povos africanos, mas também para grande parte dos povos indígenas brasileiros. Embora possuam sistemas gráficos, ou grafismos, altamente complexos, eles são considerados ágrafos quando não têm uma escrita alfabética para suas línguas (BRAGGIO, 1999, p. 140).*

Os motivos que compõem os grafismos também guardam relação com as narrativas orais. Um professor Apyãwa que estudou as pinturas corporais, relata a origem da pintura denominada *xexoo* 'pirarucu': "ela se originou de um pirarucu chamado tradicionalmente de *xexoo*. Essa pintura foi revelada pelos Pajés através de seus sonhos. Dessa forma, o mesmo Pajé ilustrou essa figura no corpo do seu filho ou no seu neto, "rapaz e moça" (TAPIRAPÉ, A. O., 2006, p. 22). Vemos, assim, que nos grafismos estão condensadas informações sobre as relações cosmológicas que o povo mantém com o mundo físico e sobrenatural, como destaca Braggio (1999, p. 169): "o grafismo realiza, atualiza o universo mítico, religioso e cosmológico". A importância do papel do pajé, o modo de se relacionar com o mundo não físico através dos sonhos, a forma de transmitir esses conhecimentos para a comunidade por meio da pintura aplicada aos seus próprios filhos, enfim, há toda uma gama de saberes que estão expressos por um desenho estilizado, como se observa na figura abaixo:

Figura 1 – Grafismo representando o peixe pirarucu



Fonte: Alberto Orokomy'i Tapirapé (2006).

Como constatamos, o lugar da oralidade e dos sistemas gráficos gestados pelas diferentes sociedades indígenas constituem traços relevantes nos processos cognitivos das crianças indígenas. Todavia, nas escolas das aldeias, de modo geral, essas caracterís-

ticas essenciais da educação indígena não ocupam um lugar destacado e as atividades se centram, sobretudo, no aprendizado da escrita alfabética, o que pode acarretar conflitos com os modos de aprendizagem tradicionais.

## 2. A instauração da escrita alfabética em sociedades indígenas

Historicamente, os colonizadores impuseram às línguas dos povos indígenas sistemas de escrita baseados nos princípios da escrita alfabética, isto é, sistemas em que se pretende estabelecer uma correspondência biunívoca entre um sinal gráfico e um som de uma determinada língua. Essa postura etnocentrista não levou em conta escritas pictográficas ou ideográficas já existentes nas sociedades ameríndias, a exemplo da escrita maia, da qual temos notícias por alguns códices que restaram após a devastação provocada pelos espanhóis. Segundo Gnerre (1998), havia entre os europeus um sentimento de superioridade que considerava a forma de escrita alfabética como a mais desenvolvida entre os sistemas de escrita, pensamento claramente encaixado numa visão evolucionista: a escrita pictográfica corresponderia a estágios “mais atrasados” do desenvolvimento humano; a ideográfica, a estágios medianos e a alfabética pertenceria a sociedades que se encontrariam no topo da civilização. A descoberta da escrita chinesa, elaborada em ideogramas, questionou profundamente estas afirmações, uma vez que não era possível ignorar a milenar cultura dos chineses.

Um outro problema que surge é a questão do domínio da palavra escrita. Nas sociedades indígenas, os diversos saberes não se configuram como de domínio exclusivo de alguns indivíduos, ao contrário, pertencem à coletividade e são acessados por meio das ricas interações orais. Entre os Apyãwa, mesmo alguns conhecimentos especializados, como os relativos à pajelança, podem ser adquiridos caso a pessoa tenha interesse e passe por um período

de iniciação junto a um pajé reconhecido. Quando as escolas são instaladas em comunidades indígenas, via de regra, o grupo preferencialmente atingido são os jovens e crianças; isso significa que eles vão deter o conhecimento sobre a escrita, ou seja, é uma nova forma de saber que não estará ao alcance de todos os indivíduos. Começa, assim, a se romper um delicado equilíbrio presente na organização social de um povo, pois os idosos, até então, constituíam o grupo com maior saber acumulado pela experiência de vida e pelos mecanismos próprios da tradição oral. O domínio da escrita confere às gerações mais jovens um poder sobre a comunidade, sobretudo em se tratando do domínio da escrita da língua da sociedade majoritária.

Gnerre (1998), ao analisar o processo de formação de uma variedade escrita entre os Shuar, Equador, mostra como um “paralelismo ou semelhanças entre os dois mundos culturais” é buscado na hora de se definirem novos vocábulos. Assim, a palavra para ‘sala’ foi pensada da seguinte maneira: *aents iruntai* ‘lugar onde se reúnem as pessoas’, ao invés de *tankamash* que é o nome da parte da casa Shuar onde se recebem as visitas e onde os homens se reúnem para conversar. Isso denota, segundo o autor, “uma atitude de renúncia em relação às próprias raízes culturais, atitude esta que fica escondida atrás de uma aparente atitude de afirmação de si, através da própria língua” (GNERRE, 1998, p. 113-115). Observamos uma atitude semelhante à descrita por Gnerre durante a realização de um Seminário sobre a Política Linguística do Povo Apyãwa (2010), promovido pela Escola com a finalidade de discutir com a comunidade as palavras novas que estão sendo criadas para nomear objetos que não existiam antes na cultura Apyãwa. Algumas palavras sugeridas pelos mais velhos, recuperando formas que já existiam na língua, eram contestadas por alguns professores, jovens universitários. Para designar fogão, um professor criou *tatao*, que é uma tradução literal da palavra portuguesa. Em sua explicação, disse que, em português, existem as palavras ‘fogo’ e ‘fogão’ que é um fogo grande. Por isso, em Tapi-rapé, ele juntou *tatã* ‘fogo’ e *-o* intensificador, dentro do mode-



lo do paralelismo cultural apontado por Gnerre. Os mais idosos queriam que se recuperasse a palavra *itakorowa* que designava o fogão tradicional, montado sobre três pedras canga. Eles diziam veementemente que os Apyãwa já possuíam uma designação para o fogão que poderia ser aplicada ao novo modelo do fogão a gás, já que a função é a mesma. Essa opinião prevaleceu, mas houve um debate intenso, no qual esse professor usou argumentos aprendidos na academia, citando as possíveis formas de formação de palavras, como derivação, composição, incorporação nominal, conceitos estes que, obviamente, não são dominados pelos mais velhos. Assim, a hierarquia social, em que os saberes das pessoas mais idosas sempre foram valorizados, começa a ser desprestigiada em função dos novos conhecimentos acadêmicos adquiridos pelos jovens, conhecimentos que são mediados pela escrita, demonstrando, dessa maneira, o poder que ela confere aos que detêm o seu domínio.

Braggio (2005) relata que entre os Akwen-Xerente, TO, a forma de lidar com os empréstimos do Português tem originado uma variedade da língua própria das gerações mais jovens. Os mais velhos criavam conceitualmente os nomes para os objetos introduzidos a partir da situação de contato, utilizando para isso recursos presentes na língua xerente. Entre os mais novos está ocorrendo empréstimos de palavras da língua portuguesa que passam pelos filtros fonológicos próprios da língua, mas são muito próximos das formas portuguesas. Como exemplo, temos *da + pra + hâ*, forma criada pelos mais velhos para 'chinelo':

da + pra + hâ

poss. pé casca

'casca do pé dele (a)'

Assim, a forma composta por *da-pra-hâ* significando casca do pé de alguém, ou seja, algo que envolve o pé como a casca envolve o fruto, configura um empréstimo que recria o conceito a partir dos recursos morfológicos e semânticos presentes na língua indígena. Os mais jovens estão usando *rãbret*, empréstimo da palavra portuguesa lambreta, termo regional para sandália havaiana, que, como se vê, passa por uma adaptação fonológica ao sistema da língua, mas se mantém bastante próxima da forma presente na língua portuguesa. Isso tem gerado uma situação conflituosa, pois os mais velhos não reconhecem a fala utilizada pelos mais jovens, como revela a autora: “não é demais lembrar que a geração mais velha não reconhece como o verdadeiro Xerente a língua falada pelos mais jovens” (BRAGGIO, 2000, p. 37). Numa situação como essa, caso prevaleça na escrita a variedade falada pelos mais jovens, a variedade dos mais idosos inevitavelmente entrará em um processo de obsolescência.

Como constatamos, a escrita alfabética pode ocasionar interferências nas línguas indígenas, já que é uma criação cultural originada em outros povos. Por outro lado, a arte dos grafismos tradicionais dos povos indígenas interage com a escrita, como verificamos em produções iniciais de crianças Apyãwa, conforme dados obtidos em nossa pesquisa efetuada entre 1999 e 2000.

### 3. A escrita alfabética e as relações com os grafismos

A escola foi instalada entre os Apyãwa a pedido deles, num momento em que estavam empenhados na luta pela demarcação da terra. A questão da língua em que seriam desenvolvidos os trabalhos colocou-se desde o início e necessitou ser discutida com os alunos, jovens e adultos que participariam das aulas<sup>2</sup>. Estávamos convencidos de que o processo seria mais adequado se realizado na língua indígena, por motivos culturais, psicológicos, linguísticos e políticos, uma vez que, historicamente, grupos indígenas deixa-

<sup>2</sup> Eu, juntamente com meu esposo Luiz Gouvêa de Paula, atuamos na implantação da escola existente entre os Apyãwa desde 1973, como docentes até 2010 e hoje como assessores.

ram de usar a própria língua devido à imposição do Português. Esses questionamentos foram debatidos com eles. Entretanto, os Apyãwa ponderavam que seria demorado demais, pois os professores não indígenas não dominavam a língua Apyãwa. Porém, logo que as atividades escolares se iniciaram, em setembro de 1973, essa opinião mudou, pois, o processo pedagógico fundamentado nos princípios de Paulo Freire levou os alunos a tomarem parte ativa no desenrolar dos trabalhos em sala de aula. Os temas geradores eram debatidos e escritos em Tapirapé e diziam respeito à realidade vivida por eles. Os debates aconteciam em Tapirapé, os textos escritos também e, em seguida, traduzidos oralmente, o que possibilitou um mútuo aprendizado: os docentes adquiriam a língua tapirapé, informações sobre a cultura e sobre a história do povo e os estudantes, além da escrita em sua própria língua, iam exercitando a oralidade em língua portuguesa. Hoje, há um consenso entre eles sobre a importância de a língua originária ser a língua do processo de aquisição da escrita.

Desse modo, nos anos em que nossa pesquisa foi realizada (1999-2000), as crianças vivenciavam o processo de aquisição da escrita em tapirapé. As interações com esse objeto cultural, que estava sendo apropriado por elas, revelavam dados intrigantes que fugiam às explicações corriqueiras, como a disposição do texto em colunas ou o fato de repetirem grafemas e itens lexicais, notadamente, em posição inicial das frases.

Não se tratava de questões relativas às inabilidades motoras, uma vez que os caracteres apareciam desenhados com primorosa exatidão. Por outro lado, olhando-se longitudinalmente, não se conseguia perceber nas produções das crianças uma configuração em estágios lineares, marcada por etapas sucessivas, com características comuns aos vários alunos. Notavam-se, sim, diferenças que individualizavam os processos de cada criança em relação às outras e em relação a si mesma, pois, não raras vezes, observávamos movimentos de idas e vindas nas produções de um mesmo aluno, como pontua Abaurre:

Muito frequentemente, portanto, encontraremos, dentre os dados de aquisição, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instancias episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem. (ABAURRE *et al.*, 1997, p. 18).

Outro aspecto que sempre nos chamou a atenção é o caráter lúdico conferido às atividades de desenho e escrita em sala de aula, sendo visível o prazer com que os pequenos Apyãwa se dedicam a tais tarefas. Vygotsky (1996) enfatiza a relação entre o jogo, o desenho e a escrita, afirmando que os primeiros constituem preparação básica para que a escrita – *desenho da fala* – possa se desenvolver.

Para fundamentar a análise desses dados, o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1991) se constituiu como um caminho viável em busca da construção de hipóteses explicativas a respeito das singularidades que se apresentavam.

#### 4. O Paradigma Indiciário como caminho teórico-metodológico

O fato de, praticamente, inexistirem produções teóricas que abordem a aquisição da escrita por crianças indígenas levou-nos à escolha de um paradigma que permitisse a investigação desde uma perspectiva processual, considerando pistas que desvelassem melhor o processo de aquisição da escrita entre as crianças Apyãwa. E, nesse sentido, o referencial teórico-metodológico pautado no Paradigma Indiciário, tal como recuperado por Carlo Ginzburg no âmbito das Ciências Humanas e por Maria Bernadete Marques Abaurre no que se refere às investigações em aquisição da escrita, constituiu-se num valioso suporte para subsidiar a refle-

xão. Abaurre e sua equipe<sup>3</sup> têm demonstrado a pertinência desse paradigma para as pesquisas em linguagem, sobretudo para analisar os processos de aquisição da escrita e a emergência de estilo em textos produzidos por crianças, pois ele permite visualizar o trabalho da criança com o texto através dos indícios que deixa nas operações de refacção, o que possibilita “ir em busca de explicações mais do que tentar encontrar evidências para explicações já existentes” (ABAURRE, 1997, p. 156).

Essas ocorrências constituem, pois, dados singulares, uma vez que são feitos por um sujeito às voltas com o texto escrito e, por isso mesmo, podem ser irrepetíveis. Vemos, assim, que esse paradigma se opõe aos modelos inspirados na tradição galileana, para os quais é importante a quantificação e a repetibilidade dos resultados obtidos através de situações controladas pelo pesquisador. O Paradigma Indiciário, ao contrário, vai se preocupar em observar detalhes, sinais, pistas que fornecerão indícios para a análise. É uma “proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1991, p. 149). A observação e o registro dos dados focalizam os aspectos individuais e, por isso, necessariamente a abordagem será qualitativa. E mesmo que, ao longo do tempo, os parâmetros do Paradigma Galileano tenham alcançado maior prestígio no sentido de ser considerado o que proporciona “maior rigor científico”, o “conjunto das ciências humanas permaneceu solidamente ancorado no qualitativo” (GINZBURG, 1991, p. 165). A análise dos dados bem como as hipóteses elaboradas a partir de detalhes, marcas, sinais, que pela sua singularidade e pelo poder de “iluminar”, revelam realidades que antes nos pareciam obscuras:

Sem evidentemente negar a necessidade de observarmos quaisquer dados dispendo já de algumas hipóteses prévias, como garantir que essas hipóteses não nos impedirão de ver nos próprios dados, talvez naqueles que nos apressamos a rotular de exceções, **indícios** para a formulação de hipóteses mais interessantes do ponto de vista explicativo? (GINZBURG, 1991, p. 5).

<sup>3</sup> Estas pesquisas têm-se efetuado no âmbito do Projeto A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita (CNPq, proc. No. 521837/95-2).

A relevância dos dados singulares se mostra na medida em que lançam luz sobre discussões teóricas a respeito dos processos de aquisição da linguagem escrita. A atitude “de perplexidade frente aos dados – muitas vezes idiossincráticos e misteriosos – da escrita inicial” (ABAURRE, 1992, p. 1), por vezes, obrigam os linguistas a se questionarem diante de pressupostos teóricos já estabelecidos. Por isso, “os dados de aquisição da escrita podem vir a constituir-se em fonte de renovação epistemológica” (ABAURRE, 1992, p. 1). Recolhemos produções das crianças durante um ano e meio<sup>4</sup> e foi necessário aprender a ver os dados singulares, a perceber o que eles nos diziam, a intuir as conexões surpreendentes que foram, pouco a pouco, desvelando as relações muito particulares e especiais que as crianças Apyãwa estão mantendo com a escrita. Nessa reflexão, foram fundamentais as contribuições de Braggio (1999) e Vidal (1992), autoras que consideram os grafismos indígenas como sistemas semióticos, portadores de significados relevantes dentro de contextos socioculturais específicos e que, dada a natureza dessas relações, questionam fortemente a afirmação tão genericamente repetida de que os povos indígenas constituem sociedades ágrafas: “em síntese, as sociedades indígenas não são ágrafas e a mudança de perspectiva com relação ao que se entende por escrita tem sérias implicações para o ensino de língua” (BRAGGIO, 1999, p. 184). Nas próximas seções, apresentamos as análises sobre os textos e desenhos elaborados pelas crianças Apyãwa em fase inicial da aquisição da escrita alfabética.

#### 4. Desenho e escrita: simultaneidade na tessitura

A primeira produção aconteceu na sala do professor Júlio César Tawy'i Tapirapé, no dia 30 de março de 1999. A idade das crianças oscilava entre 6 e 8 anos. Estavam estudando sobre o tema da roça. Como eles raramente escrevem sem antes desenharem, o professor distribuiu folhas em branco para os desenhos. Depois,

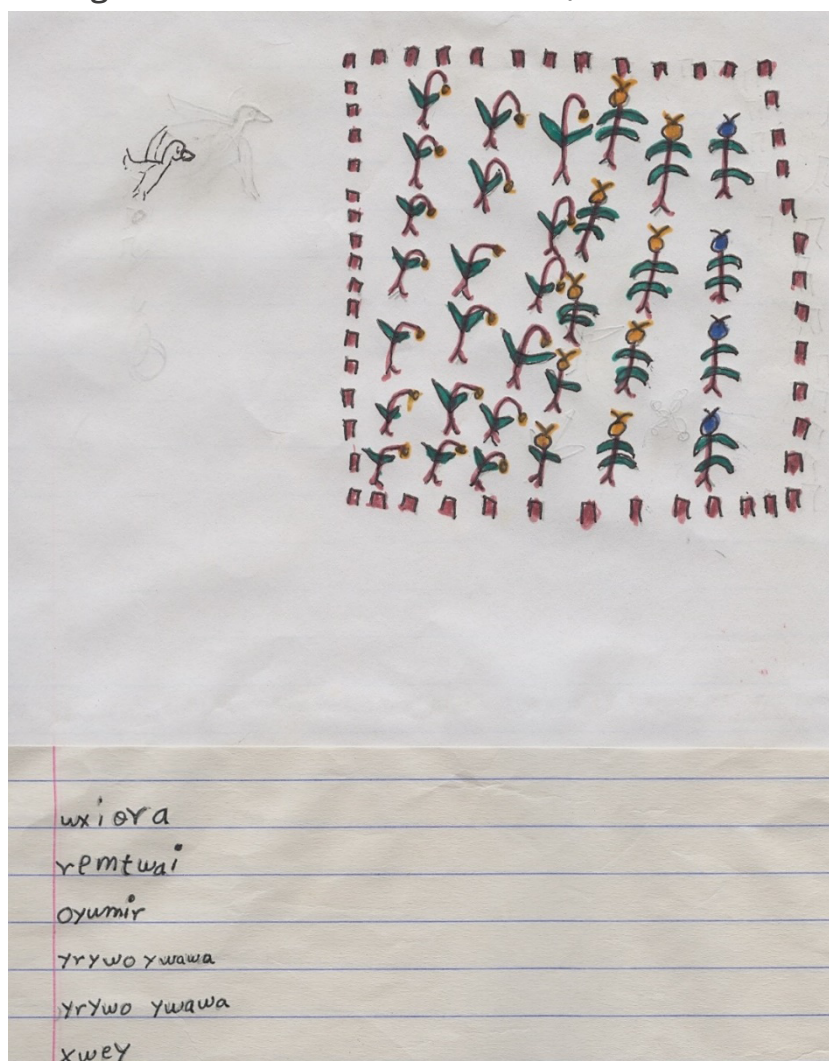
<sup>4</sup> No total foram recolhidas 92 produções, das quais 19 foram descritas e analisadas. Apresentamos aqui somente quatro produções, dada a limitação do espaço.

escreveram, de modo espontâneo, sobre os desenhos. Mesmo antes de entrarem na escola, as crianças Apyãwa desenhavam bastante: no chão, nas portas e janelas das casas, no corpo. Essa atividade é sempre realizada em grupo e cada um comunica aos colegas o que está fazendo. Olham continuamente os desenhos uns dos outros e, se o resultado é considerado bom, o autor ou autora ficam orgulhosos. Na sala de aula, procedem da mesma forma: vão desenhando e, continuamente, se levantam para ver as obras dos colegas. Aos que são considerados bons desenhistas é conferido certo prestígio. O desenho sempre é elaborado pelos alunos, não sendo oferecidos modelos pelos docentes.

Os desenhos produzidos sobre a roça revelam uma riqueza de detalhes, demonstrando a convivência com o que estava acontecendo em relação à lavoura: a colheita do arroz e a necessidade de espantar os periquitos que vão comer os cachos maduros; em alguns desenhos aparecem também outros animais predadores da roça como a anta e até uma onça. Duas palavras foram solicitadas ao professor durante o transcorrer das atividades: *awaxi'i* 'arroz' e *weraã* 'v. levar, 3ª p.s. Elas aparecem nos textos, bem como outras palavras com formas bastante legíveis: *to'io* 'periquito', *xeramõja* 'meu avô' e *ka* 'roça'. São todas palavras estreitamente ligadas ao tema, uma vez que o periquito é uma ave que aparece em bandos para comer os grãos maduros de arroz. A roça é, em geral, organizada pelo avô, chefe da família extensa, unidade social organizativa do povo Apyãwa. O fato de as crianças atribuírem a propriedade da roça ao avô demonstra que elas já têm noção dos sistemas socioeconômicos vigentes na sociedade.

Esses comentários vêm reforçar a hipótese de que a expressão por meio do desenho se constitui numa forma de linguagem escrita para essas crianças, que a consideraram tão viável como a expressão através de pequenos caracteres ainda desprovidos de significado para a maioria delas. Escolhemos para ilustração a de M., garoto do 1º ano, refletindo sobre as relações grafismo-escrita entre os Apyãwa, a partir dos indícios que nos apresenta.

Figura 2 – Texto e desenho de M., 30 mar. 1999



Fonte: Acervo pessoal da autora (1999).

Observando essa produção, percebemos que se trata de uma roça, mas não a representação exata de uma roça real. Nenhuma roça feita no chão tem uma forma tão regularmente simétrica como essa, nem os vegetais são plantados em fileiras tão bem ordenadas como as que aparecem no desenho. Os abacaxizeiros, à direita, não frutificam todos ao mesmo tempo. Os cachos de arroz não pendem todos para o mesmo lado como aparece na ilustração. Isso indicia que o desenho feito pelo aluno é uma representação abstrata do que é uma roça. Nela aparecem elementos próprios do grafismo usado nas pinturas corporais ou nos trançados: há



motivos estilizados que se repetem; esses motivos aparecem configurados com rigor simétrico, tanto em número como em disposição: todos os pés de arroz possuem duas raízes, duas folhas, e um cacho; os abacaxizeiros, por sua vez, apresentam duas raízes, quatro folhas, colocadas duas a duas e uma fruta, encimada por uma coroa com duas terminações lanceoladas. Chama a atenção o fato de os dois motivos terem sido dispostos em duas colunas, cada uma com três fileiras! Também é singular o fato de demarcarem nitidamente o espaço geográfico da roça, sempre delimitada com bordas formadas pelos tocos de árvores derrubadas. Esses limites aparecem em, praticamente, todas as produções. Esse desenho e outros aparecem em posição centralizada no papel. Observamos que houve várias refacções, no sentido de se buscar um maior aprimoramento da obra: a fileira de tocos da direita foi apagada e refeita no sentido de direcioná-la melhor; alguns vegetais que estavam desalinhados entre as fileiras foram apagados, o pássaro que está à esquerda foi apagado e teve seu tamanho redimensionado, mais de acordo com o tamanho da roça. Todo esse preciosismo gráfico nos leva à hipótese de que, ao elaborarem desenhos figurativos, os pequenos Apyãwa estão transpondo para o papel os princípios presentes nas várias outras produções artísticas de seu povo realizadas em outros suportes, princípios esses que se caracterizam pela estilização e repetição dos motivos, rigorosa disposição simétrica em colunas, delimitação com bordas.

Após a atividade do desenho propriamente dito, M. elabora uma produção escrita com os caracteres com os quais está tendo mais contato na sala de aula. São seis linhas dispostas em coluna, do mesmo modo que dispôs os motivos no desenho! Os caracteres são todos pertencentes à grafia da língua tapirapé e, na quinta e sextas linhas, aparece a expressão *Yrywo'ywãwa* 'bebedouro do urubu rei', referência à cachoeira que fica no meio da serra, lugar considerado como a morada dos pajés e, por extensão, toda a região de Tapi'itãwa. Por que aparece essa expressão no meio de um texto sobre a roça? Podemos conjecturar que M. tenha copiado essas palavras de cartazes expostos pela sala, elaborados

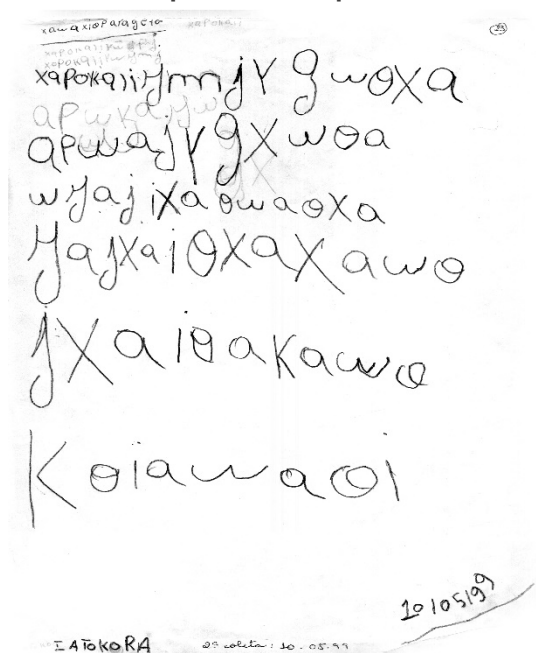
por outras turmas. Pode ser também uma expressão com a qual ele já tenha mais familiaridade, pensando na relação entre sentido e grafemas utilizados, uma vez que *Yrywo'ywãwa* apresenta um conteúdo semântico bastante significativo para os Apyãwa, pois é o território tradicional deste povo, retomado em 1993. Assim, as duas linhas preenchidas por M. com o nome da cachoeira podem ter conexões significativas com o retorno do povo para a serra do Urubu Branco.

Nas outras linhas, aparecem caracteres colocados um ao lado do outro, mas sem indicação de que seu autor já atribua significado a esses pequenos desenhos. Em todo caso, nos parece interessante sublinhar em seu trabalho a repetição dos caracteres e a disposição desses caracteres em uma coluna, parecendo aplicar na atividade gráfica com letras os mesmos princípios presentes no grafismo quando da elaboração do desenho sobre a roça. Essa mesma disposição dos caracteres em coluna verticalizada aparece em outras 13 produções. A direção convencional da escrita alfabética (esquerda para a direita, sentido horizontal) ainda não se faz presente para essas crianças.

## 5. Desenhando colunas, brincando com os caracteres

A segunda produção aconteceu na sala do professor Xaopoko'i Tapirapé, na Aldeia Majtyri, no dia 10 de maio de 1999. As crianças estavam estudando sobre *Xawaxio Paragetã* 'História da Tartaruga'. Maio é o início do verão local, época em que não há chuvas. É o tempo em que aparecem as tartarugas, pois as águas dos rios e lagos baixam. Observando as produções, nos deparamos com uma surpresa: há muita escrita e textos longos! Aparece novamente a disposição enfileirada, em coluna, de cima para baixo (sete produções), porém, começa a haver maior horizontalidade em alguns textos. Ressaltamos que o professor escreveu o título no quadro: *Xawaxio Paragetã 'História da Tartaruga'* e essa expressão aparece em praticamente todas as produções, como na de I., que vamos observar a seguir:

Figura 3 – Texto produzido por I., 10 maio 1999



Fonte: Acervo pessoal da autora (1999).

Ele inicia sua produção de um modo convencional: coloca o título, sublinha-o e faz duas linhas com o mesmo tamanho dos caracteres do título. Ao lado do título está o nome do seu professor “Xaopoko’i”, que foi apagado. No entanto, as três primeiras frases começam com esse nome, apresentando variação entre os grafemas **o e a**, bastante compreensível devido à semelhança das duas formas. Isso nos parece uma estratégia utilizada pela criança: ao fazer suas experiências com a escrita, ele lança mão de algo que lhe é mais familiar, como o nome de seu professor. Lembremo-nos que M. também utilizou esse recurso em sua produção, grafando duas vezes a expressão *Yrywo’ywã-wa*. Observamos também duas refacções nas duas primeiras linhas: o 11º grafema é substituído por **y** e o **que lhe segue é substituído por m**. Essas refacções sinalizam o efetivo trabalho de alguém que faz e refaz hipóteses sobre o que quer escrever. Entretanto, o fato de a segunda frase estar grafada de modo praticamente idêntico à primeira, sem as refacções, leva-nos a indagar se I. não a refez por motivos estéticos, isto é, ao perceber que havia ficado

muito borrado na primeira linha, ele a reconstrói de uma maneira esteticamente mais apresentável.

A partir da terceira linha, algo surpreendente acontece: os caracteres se agigantam a cada linha, preenchem quase todo o espaço do papel, trocam de posições parecendo anagramas! Entremeados a outros, percebem-se os grafemas da palavra *Xawaxio* 'Tartaruga' em várias posições, como se "dançassem" pelo papel:

#### Xawaxio

- 1ª linha: woxa
- 2ª linha: xwoa
- 3ª linha: ixaowaoxa
- 4ª linha: xaioxaxawo
- 5ª linha: xaioa
- 6ª linha: oiawaoi

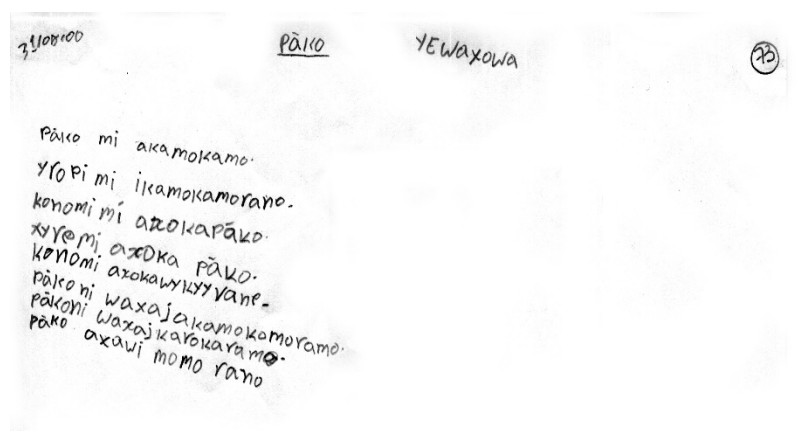
A produção dessa criança contém vários indícios que sinalizam as relações existentes entre o grafismo e a escrita convencional neste momento de sua trajetória enquanto sujeito envolvido no trabalho com a escrita. Ela começa sua produção desenhando caracteres numa escala pequena. Não são quaisquer caracteres, uma vez que o nome do professor é uma forte referência para os alunos. Aqui, podemos perceber sinais indicativos de uma relação inicial entre grafemas e significado. Ela refaz a primeira frase por motivos de aparência estética. Há uma outra refacção, também por motivos estéticos: a quarta linha é apagada e refeita mais abaixo, no ponto que l. considera melhor para manter um distanciamento adequado entre uma linha e outra. Com a finalidade de manter também um alinhamento adequado, ele refaz, na quarta linha, um **w**, **considerado muito grande e alça um g e um x que estavam abaixo da linha imaginária em que estava dispon-**

do os caracteres. Essas refações indicam uma preocupação com o espaço a ser preenchido com a produção gráfica e com um distanciamento considerado adequado entre uma linha e outra. Ao aperceber-se da grande superfície que havia ainda para ser recoberta, parece-nos que ele toma a decisão de agigantar os caracteres. Nota-se isso na sétima linha, quando ele aumenta uma das pernas do w com a finalidade de aumentá-lo. Porém, o verdadeiro jogo que ele faz com as letras de *xawaxio* é que nos parece mais intrigante: a forma convencional estava escrita no quadro e ele, aparentemente, sabia disso, uma vez que a copiou exatamente igual no título. A turma já estava estudando sobre o assunto das tartarugas e, por isso, ele já estava em contato com essa palavra há algum tempo. Mas ele não se contenta em copiá-la, repetindo a mesma sequência de caracteres e realiza várias combinações diferentes, como se quisesse verificar com qual “desenho” a palavra ficaria melhor, em qual motivo ela se enquadraria mais adequadamente. Se, por um lado, essa atitude evidencia o seu sentimento de autonomia em relação à escrita, por outro, parece nos mostrar com muita nitidez como os princípios do grafismo, tal como praticado pelos Apyãwa, mostram-se entremeados nas primeiras experiências de escrita desse aluno.

## 6. Leitura e segmentação, novos fios entretecidos aos grafismos

As produções que veremos a seguir foram elaboradas por crianças do segundo ano de escolaridade e trazem questões a respeito da leitura e segmentação da escrita:

Figura 4 – Produção textual de Y., 31 maio 2000



Fonte: Acervo pessoal da autora (2000).

Foi com visível satisfação que Y. leu o texto para mim e percebeu que eu também conseguia ler o que ele produziu. Só hesita na leitura da 7ª linha, justamente na frase em que ele fez uma segmentação não esperada, entre as palavras *pako* e *niwaxãj*. Seu texto diz o seguinte:

<i>Pako</i>	'O pacu'
<i>Pako mĩ akamokamo .</i>	'O pacu sempre está mamando' (= sugando <sup>5</sup> )
	'Pela água, eles sempre vão mamando'
<i>'Y ropi mĩ ikamokamo ranõ.</i>	'O menino sempre mata pacu'
<i>Konomĩ mĩ axokã pako.</i>	'O rapaz sempre mata pacu'
<i>Xyre mĩ axokã pako.</i>	'O menino mata (pacu) junto com seu irmão mais velho'
<i>Konomĩ axokã wyke'yra ne.</i>	'Muitos pacus estão sempre mamando'
	'Há muitos pacus de tardezinha'
<i>Pako niwaxãj akamokamo ranõ.</i>	'Os pacus ficam longe um do outro'
<i>Pako niwaxãj karokaramõ.</i>	
<i>Pako axawi momõ ranõ.</i>	

5 Referência ao movimento contínuo que o peixe pacu faz com a boca, sugando algas.

É notável observar, em seu texto, a questão da segmentação obedecendo a critérios estéticos. Ele conseguiu colocar em fileira a partícula *mĩ* 'costumeiramente, sempre' das quatro primeiras frases. A quinta frase começa com a palavra *konomĩ* 'menino', cuja sílaba final coincide com o modo como ele está grafando *mĩ*, e ele a coloca acompanhando a sequência da fileira. Nas sexta e sétima frases, ele separa a sílaba inicial de *niwaxãj* 'v. não poucos' e a linha **ni** na mesma coluna! O **n** e o **m** estão muito próximos graficamente, mas acreditamos que o critério estético é o que predomina na produção de Y., não se tratando de simples confusão entre as formas dos grafemas.

Abaurre e Silva, ao discorrerem sobre os critérios para o desenvolvimento de segmentações na escrita, afirmam que:

A indagação sobre os possíveis critérios utilizados pelas crianças em fase inicial da escrita, para a colocação de espaços em branco entre sequência de letras, permite levantar questões teóricas interessantes para uma investigação mais sistemática sobre os aspectos lingüísticos e cognitivos envolvidos no processo de aquisição da representação escrita da linguagem (ABAURRE e SILVA, 1993, p. 1).

Acreditamos que, no caso de Y., são os aspectos cognitivos – relacionados a princípios próprios de seu contexto sociocultural – que o levam a deixar um espaço em branco entre a primeira e a segunda sílabas da palavra *niwaxãj*, dispondo a sílaba **ni-** em coluna, seguindo a partícula *mĩ*, que apareceu nas quatro primeiras frases. Em outras palavras, há um padrão próprio da linguagem do grafismo que permanece operando, mesmo quando as crianças já estão dominando a representação escrita da linguagem. E não nos parece haver aqui critérios originados em possíveis recortes da oralidade, uma vez que nenhuma criança Apyãwa iria se referir ao peixe pacu como *pakoni*. Por sua vez, a forma verbal *niwaxãj* aparece sempre com o morfema de negação **n...i**, o que nos leva a ver que a sílaba **ni-**, na verdade, incorpora uma parte do morfema de

negação. Seria impossível alguém recortar na fala: *pakoni waxãj*. E ainda, na última frase, Y. parece ter se detido e pensado se deixaria o lugar destinado a **mĩ** ~ **ni** em branco, pois há um pontinho de lápis no local. Mas o conteúdo semântico do que queria dizer acabou prevalecendo sobre a forma gráfica dos caracteres da escrita, o que nos dá a dimensão do entrelaçamento dos princípios do grafismo aplicados à escrita e dos aspectos semânticos envolvidos no processo que Y. desenvolve na relação com a escrita.

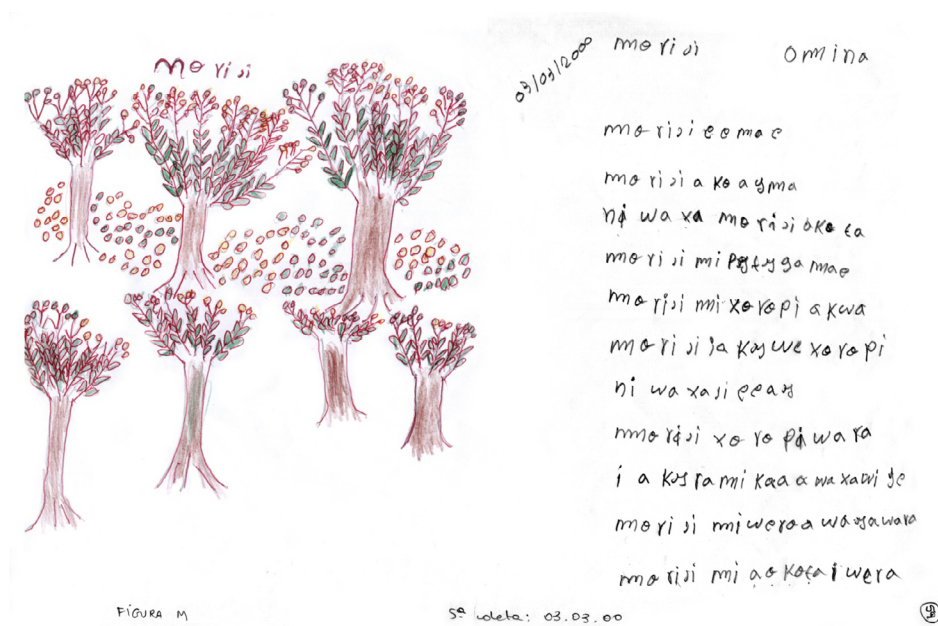
Os princípios do grafismo continuam, pois, presentes nas produções das crianças, influenciando na tomada de decisões a respeito da segmentação de vocábulos e até no modo de separar as palavras de uma frase.

Outro aluno, O., escreve com bastante agilidade, preencheu quase uma página enquanto a maioria ainda estava desenhando. Escolhemos esse texto e desenho porque revelam um aspecto novo na relação grafismo-leitura-escrita.

Seu desenho está com formas bastante simétricas. São vários pés de murici. Ao ler para mim, percebe que algo não está bem na frase da 8ª linha, e pede para refazer! Ele havia escrito *ropa* ao invés de *ropi* 'pelo'. Quer dizer, é uma refacção motivada a partir de uma leitura feita para outra pessoa. Temos aqui ressaltada a figura do Outro, a presença possibilitadora do diálogo que Vygotsky (1996) e Bakhtin (1992) apontaram como essencial nos processos de aprendizagem. O., neste momento, parece perceber, com clareza, que o que se escreve pode ser lido por outra pessoa.



Figura 5 – Produção de texto ilustrado de O., 03 mar. 2000



Fonte: Acervo pessoal da autora (2000).

Mori'í

*Mori'í eẽ ma'e.*

*Mori'í akój a'yma.*

*Niwaxãj mori'í akójta.*

*Mori'í mĩ pytyga ma'e.*

*Mori'í mĩ xõ ropi akwãp.*

*Mori'í i'akywe xõ ropi.*

*Niwaxãj eẽ ay.*

*Mori'í xõ ropi wãra.*

*I'akryra mĩ ka'awa xawie.*

*Mori'í mĩ werot awa'yawera.*

*Mori'í mĩ a'o kotataiwera.*

O murici

O murici é algo doce, gostoso.

O murici está caindo.

Está caindo muito murici.

O murici está maduro.

O murici encontra-se pelo campo.

O murici ainda está verde pelo campo.

Ele é muito doce.

O murici é próprio do campo.

Quando está verde, se parece com folhas.

Os rapazes sempre trazem murici.

As meninas sempre comem murici.

No texto de O., aparecem outras marcas indicativas do seu trabalho com a linguagem: notam-se pontinhos embaixo das síla-

bas, feitos durante a releitura quando estava conferindo o texto. E várias refacções:

3ª linha: *nawaxa* → *niwaxa* < *niwaxãj* ) 'não poucos'

4ª linha : *petyga* → *pytyga* < *pytyga* 'maduro'

Continua a oscilação a respeito das codas, ora são colocadas, ora não.

1ª linha : *ako* < *akoj* 'v. cair'

2ª linha : *niwaxa* < *niwaxãj* ' não poucos'

2ª linha : *akota* < *akojta* 'v. cair, forma do gerúndio'.

5ª linha : *akwa* < *akwãp* 'v. estar muitos'

Por outro lado, ele insere V em *niwaxãj* e SV em *xawie*:

7ª linha : *niwaxaji* < *niwaxãj* ' não poucos'

9ª linha : *xawije* < *xawie* 'semelhante a' (aqui pode ser a marcação do glide de passagem).

Além de O., vários outros alunos, ao lerem para mim, mostraram reações que indiciam uma relação diferente com a leitura do próprio texto: I., por exemplo, hesita bastante antes de ler, como se percebesse que não dá para ler bem o que escreveu. O., ao ler para mim, percebeu que faltavam segmentos na segunda frase. Exclamou:

"\_ *Akoj* ãapa *patãt pane!*" 'Ah, eu queria fazer *akoj*'

Na verdade, ele havia grafado *ao* ao invés de *akoj* 'cair', o que nos lembra a relevância atribuída à notação das vogais, portadoras dos "picos de sonoridade" na cadeia do fluxo fonológico. A leitura, efetuada no momento mesmo da escrita ou *a posteriori*, se constitui numa estratégia possibilitadora da reelaboração do

texto. A leitura reactiva, assim, pode ser considerada um processo essencial nas interações das crianças com a escrita e uma nova face desse processo se revela quando a leitura é feita para outra pessoa.

Ao mesmo tempo, notamos como os princípios do grafismo continuam presentes nessa produção, uma vez que a margem esquerda do texto é ocupada pela repetição da palavra *mori'i* em oito orações.

## Considerações finais

Os Apyãwa, como outros povos indígenas sobreviventes ao longo processo colonizatório que se instalou neste país a partir do século XVI e, apesar dos inúmeros conflitos resultantes dessa situação, constatáveis até hoje, mantêm marcas visíveis de etnicidade que, por um lado, promovem a coesão social interna do grupo e, por outro, se constituem em fatores de resistência diante das pressões exercidas pela sociedade majoritária.

Uma dessas marcas é, sem dúvida, a língua, que mesmo se encontrando em situação diglósica em relação ao português, é falada por todos os membros do grupo. Os Apyãwa têm consciência da importância deste fato, uma vez que percebem o motivo a mais de discriminação e preconceitos contra os povos que são hoje monolíngues em português. No Brasil inexistente uma política linguística que favoreça a realidade pluriétnica do país e que permita a coexistência, em igualdade de condições, das cerca de 274 línguas indígenas faladas no território brasileiro. Embora a Constituição Federal, promulgada em 1988, reconheça o *direito às línguas, costumes, tradições* dos povos indígenas, pouco se tem feito, na prática, para que esse direito possa ser efetivamente exercido. Para um simples atendimento hospitalar nas cidades próximas às aldeias, por exemplo, os indígenas necessitam de saber falar português para se comunicar com os atendentes de saúde e com os médicos. Em muitas outras situações, são obrigados também a terem

domínio da modalidade escrita da língua dos colonizadores. A luta pela demarcação de territórios com recursos adequados à sobrevivência, territórios por eles habitados desde tempos imemoriais, é uma dessas situações, uma vez que exige, a cada passo, diversas e variadas competências linguísticas em língua portuguesa. Na década de setenta do século XX, quando solicitaram a escola, os Apyãwa estavam justamente envolvidos na luta pela demarcação de uma parte de seu território tradicional. Pareceu-lhes que a escola poderia efetivamente ajudar nessa luta maior, uma vez que o domínio da leitura e da escrita minimizaria alguns dos impasses com que, então, se defrontavam.

Inicialmente, a escola atendeu aos adultos que estavam envolvidos na luta pela demarcação da terra. Posteriormente, o programa de educação escolar foi se ampliando com o atendimento também às crianças feito por docentes Apyãwa. Ao observarmos as produções desses alunos em suas primeiras experiências com a escrita, várias indagações foram surgindo: por que a disposição dos caracteres em colunas? Por que a repetição sistemática de grafemas ou itens lexicais? Percebíamos o desenho primoroso dos grafemas em contraste com uma colocação aleatória na composição das palavras....

A adoção do Paradigma Indiciário, modelo investigatório que se funda na busca de sinais, marcas, indícios que normalmente não são considerados em pesquisas pautadas por pressupostos galileanos, foi extremamente apropriada, pois permitiu que os dados aflorassem com liberdade, uma vez que não dispúnhamos de hipóteses prévias a serem ou não confirmadas. No início da pesquisa, os sinais que apareciam nas produções provocaram uma sensação de perplexidade, dada a singularidade com que se revestiam. Aos poucos, fomos seguindo as pistas que revelavam as conexões existentes entre eles e o contexto sociocultural Apyãwa e, então, o prazer substituiu a inquietação inicial. A hipótese que surgiu com mais força, nesse percurso, é a de que a escrita, para as crianças Apyãwa, está intimamente articulada com os padrões representacionais gráficos próprios de seu povo.

O texto é pensado sempre entremeando ilustração e escrita, a ponto de nos indagarmos se não seria mais apropriado chamá-los de ilustrações textualizadas. Aparece, de forma nítida, a aplicação dos princípios do grafismo: planejamento do espaço a ser preenchido, repetição de caracteres compondo padrões, colocação dos padrões em simetria, disposição em colunas verticais, sendo que os motivos geometrizados são constituídos por grafemas! As refações que notamos são no sentido de um maior aprimoramento estético. A natureza discretizante da escrita, por outro lado, favorece a aproximação com os critérios gráficos presentes nos desenhos *kwaxiãra*, cujos motivos podem ser repetidos em diversas sequências, desde que a simetria seja respeitada. Mesmo quando as produções das crianças revelam domínio das relações entre grafemas e significados, percebemos que os critérios estéticos permanecem atuantes e podem mesmo determinar muitas das refações efetuadas.

A hipótese construída a partir das conjecturas elaboradas sobre os dados singulares e as potencialidades reveladoras desses dados sinaliza, então, para uma estreita vinculação entre os princípios dos padrões artísticos dos Apyãwa e a escrita alfabética. Constatamos, assim, que as crianças indígenas pertencem a contextos socioculturais bastante específicos e, se quisermos realmente respeitar o direito garantido na Constituição, há que se conhecer os processos próprios de aprendizagem presentes nos sistemas educacionais elaborados por cada povo.

## Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de Aquisição da Escrita** – o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP, Associação de Leitura do Brasil (ALB) – Mercado das Letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M. e SILVA, A. O Desenvolvimento de Critérios de Segmentação na Escrita. *In: Temas de Psicologia* (vol.:

Desenvolvimento Cognitivo: linguagem e aprendizagem), nº 1. São Paulo. Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. **In: Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem.** PUCRS: CEAAL (Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem), 1992.

ARGÜELLO, Carlo Alfredo. Etnoconhecimento na escola indígena, *In: Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º grau indígena.* Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n. 1, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo, Editora Hucitec, 1992.

BATTESTINI, S. Écritures africaines, inventaire et problématique. *In: CAPACH, N. (Org.). Pour une théorie de la langue écrite.* Paris: Editions de CNRS, 1988.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Sociedades indígenas: a escrita alfabética e o grafismo. *In: Braggio, S. L. B. (Org.). Contribuições da Linguística para o ensino de línguas.* Goiânia: Editora UFG, 1999.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. A instauração da escrita entre os Xerente: conflitos e resistências. **Revista do Museu Antropológico,** UFG, v. 1. n. ¾. 2000c.

BRAGGIO, S. L. B. Revisitando a fonética/fonologia da língua Xerente Akwén: uma visão comparativa dos dados de Martius (1886) a Maybury-Lewis (1965) com os de Braggio (2004). **Revista Signótica,** Goiânia, v. 17, n. 2, p. 251-273, 2005b.

GINSBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História.* São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

PAULA, Eunice Dias de. **Os Tapirapé e a escrita:** indícios de uma relação singular. Dissertação de Mestrado apresentada à UFG - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2001.

LEITE, Yonne. Para uma tipologia ativa do Tapirapé: os clíticos referenciais de pessoas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 18. Campinas, 1990.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo, Loyola, 1979.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras** – para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo, Edições Loyola, 1986.

TAPIRAPÉ, Alberto Orokomy'i. **Apyãwa xemoonãwa** - pinturas corporais tradicionais do povo Tapirapé. 2006. Monografia (Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática) – UNEMAT, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.

TAPIRAPÉ, Arapa'i. **A origem de Awara'i**. Monografia de conclusão do Ensino Médio, Projeto Aranowa'yao II, Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, 2009.

VIDAL, Lux. Iconografia e Grafismos Indígenas, uma introdução. *In*: VIDAL, L. **Grafismo Indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo, Studio Nobel/FAPESP/EDUSP, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.