

Marjorie Amy Yamada
Vanessa Porto

Jawati Tinin

elaboração de material didático bilíngue Kokáma-português
para a comunidade indígena

Brasília
Fevereiro de 2013



Marjorie Amy Yamada
Vanessa Porto

Jawati Tinin

elaboração de material didático bilíngue
Kokáma-português para a comunidade
indígena

Trabalho de conclusão de curso para a
disciplina Diplomação em Programação
Visual, para aquisição do grau de Bacharel
pela Universidade de Brasília, Instituto de
Artes, Departamento de Desenho Industrial.

Orientador:
Prof. Dr. Rogério José Camara

Brasília
Fevereiro de 2013

PORTO, Vanessa. YAMADA, Marjorie Amy.

Relatório de Diplomação em Programação Visual: elaboração de material didático bilíngue kokama-português para a comunidade indígena.
Brasília: UnB, 2013.

Orientador: Rogério José Camara

1. Desenho Industrial
2. Programação Visual
3. Design Editorial
4. Educação Indígena

Marjorie Amy Yamada
Vanessa Porto

Jawati Tinin

elaboração de material didático bilíngue Kokáma-português
para a comunidade indígena

Brasília
Fevereiro 2013

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogério José Camara (UnB) – Orientador

Prof. André Camargo Thomé Maya Monteiro (UnB) – Membro Interno

Prof^a Dr. Ana Suelly A. C. Cabral (UnB) – Membro Externo

Mestra Altaci Corrêa Rubim (UnB) – Membro Externo

Dedicamos esse trabalho a todos os familiares, amigos, conhecidos e profissionais que estiveram conosco e fizeram parte de nossas vidas durante essa nossa trajetória pela formação em Desenho Industrial, e, também, ao povo kokama da comunidade de Nova Esperança.

AGRADECIMENTOS

Queremos agradecer a todos os colegas, amigos e familiares pelo apoio e pela paciência que tiveram conosco durante esse trabalho. Muito obrigada.

Agradecemos também aos professores que nos acompanharam nessa última etapa de nossa formação no curso de Desenho Industrial, em especial ao Prof. Rogério José Camara, nosso orientador, que tanto nos apoiou e motivou em nosso projeto. Gostaríamos de agradecer também aos professores André Monteiro, que nos deu instruções valiosas para a conclusão do material didático Jawati Tinin, e Rafael Dietzsch, que foi nosso professor em matérias fundamentais para nossa formação no curso.

Um agradecimento especial ao Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília (LALI – UnB), que nos deu todo o apoio para que esse projeto se concretizasse, em especial à Prof.^a Ana Suelly A. C. Cabral e à mestranda Suseile Andrade.

E, por fim, agradecemos à pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim pela oportunidade que nos deu de trabalharmos com ela e com o povo kokama. Foi uma experiência incrível que, com certeza, nunca esqueceremos. Muito obrigada!

*Marjorie Amy Yamada e
Vanessa Porto*

“(...) Se o conhecimento existe – e, com certeza, há centenas de anos – em uma comunidade indígena, e antes de haver escola esse conhecimento pôde ser transmitido, reelaborado, melhorado, geração após geração, é óbvio que esse tipo de conhecimento não precisa da escola ou, dito de outro modo, que a comunidade não precisa da escola para conservar, construir e transmitir esse tipo de conhecimento. Parece, pois, que nos propomos a fugir de um preconceito (o de que o conhecimento construído pelos povos indígenas não é conhecimento) alimentando outro (o de que o conhecimento indígena será conhecimento verdadeiro se for ensinado na – ou avalizado pela – escola). A comunidade indígena tem suas formas próprias de ensinar e não está provado (nem faria sentido que alguém tentasse provar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma mais adequada, mais eficiente, mais segura para garantir-se a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento. (...)”

“(...) No fundo, o que está em jogo também aqui é a questão da autonomia – possível ou impossível – das escolas indígenas. Por que não se admite que a escola, em uma comunidade indígena, não tem nada a dizer sobre certas questões, tem muito pouco a dizer sobre outras, e deverá preocupar-se em fazer bem aquilo para o que foi desejada ou solicitada pela comunidade indígena? (...)”

Wilmar da Rocha D'Angelis, indigenista e linguista. Trecho retirado do texto “Contra a ditadura da escola”, de seu livro “Aprisionando Sonhos – a educação escolar indígena no Brasil”, publicado pela editora Curt Nimuendajú, em 2012.

RESUMO

Hoje, os povos indígenas brasileiros estão buscando reafirmar, cada vez mais, sua identidade étnica e o direito de falarem sua língua. O povo indígena kokama, localizado no Estado do Amazonas, após anos e anos de massacre cultural pela sociedade não indígena, vive um momento de fortalecimentos dos laços culturais e de sua língua, o Kokáma.

Com esse trabalho, propomos a elaboração da interface gráfica do material didático Jawati Tinin, organizado para o ensino de Kokáma pela pesquisadora indígena kokama Altaci Corrêa Rubim, que traga elementos da cultura do povo kokama e que possa, de alguma forma, contribuir com o seu processo de fortalecimento linguístico.

Palavras-chave: Programação visual, Design editorial, Educação indígena, Material didático, Povo kokama.

ABSTRACT

Nowadays, Brazilian indigenous groups are aiming at reaffirming more and more their ethnical identity and their right to speak their native languages. The indigenous people Kokama, located in the state of Amazonas, after many years of cultural massacre by non-indigenous society, is living now a moment of fortifying their cultural bonds and their language, Kokáma.

In this work, we propose the development of the graphical interface for the educational material *Jawati Tinin*, created for teaching Kokáma language and organized by researcher Altaci Corrêa Rubim, also a indigenous kokama. The proposed graphical project must contain cultural elements from the kokama community and contribute, in some way, to the process of language strengthening.

Keywords: visual programming, editorial design, Indigenous education, didactic material, People Kokama.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	
1.1	Contextualização	15
1.2	Justificativa	16
1.3	Objetivo	16
1.4	Metodologia.....	16
2	O POVO KOKAMA	
2.1	História	25
2.2	Situação atual	26
2.3	Obsolescência da língua: fortalecimento da cultura kokama	27
2.4	Comunidade kokama Nova Esperança	29
2.4.1	A escola	30
2.4.2	Jawati Tinin: autonomia indígena kokama.....	32
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	
3.1	O que é educação escolar indígena	34
3.2	Escolas indígenas: para quê servem?	36
3.3	Autonomia Indígena	37
4.	ANÁLISE OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS KOKAMA	
4.1	Kwatiaran Kumyra Kokáma 1.....	39
4.2	Uwaritata: los kukama-kukamiria y su bosque.....	42
5	O MATERIAL DIDÁTICO JAWATI TININ	
5.1	Características gerais do material	45
5.1.1	Estrutura Interna.....	45
5.1.2	Bilinguismo	47
5.2	Público-alvo	48
5.3	Mascote Jawati Tinin.....	49
5.4	Requisitos para o projeto gráfico.....	51
6	PROJETO GRÁFICO	
6.1	Formato	52
6.1.1	Levantamento de pré-definições.....	52
6.2.1	Resultado.....	52

6.2	Grid e margens.....	53
6.3	Família Tipográfica.....	57
	6.3.1 Levantamento de pré-definições.....	57
	6.3.2 Resultado.....	60
6.4	Paleta de Cores.....	62
6.5	Estilos Internos.....	63
	6.5.1 Textos (sem hifenização, sem justificação, etc).....	63
	6.5.2 Bilinguismo.....	64
	6.5.3 Entrada de Lições.....	65
	6.5.4 Início de Lições.....	67
	6.5.5 Vocabulários.....	67
	6.5.6 Atividades.....	69
	6.5.7 Subtópicos.....	70
	6.5.8 Numeração de Páginas.....	71
6.6	Grafismos Kokama.....	73
	6.6.1 Usos diversos.....	76
6.7	Ilustrações.....	78
	6.7.1 Características gerais.....	81
	6.7.2 Contribuições.....	83
6.8	Fotos e desenhos kokama.....	83
6.9	Jogo da memória.....	86
6.10	Orientações ao Professor.....	87
6.11	Cartão de História e Cartão de Vocabulário.....	88
6.12	Capa.....	90
7	PRODUÇÃO GRÁFICA	
7.1	Impressão.....	92
7.2	Papel.....	92
	7.2.1 Levantamento de pré-definições.....	92
	7.2.2 Resultado.....	93
7.3	Encadernação.....	93
7.4	Distribuição.....	94
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
	REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	98
	BIBLIOGRAFIA.....	99

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	Scan do material didático “Uwaritata – los kukama-kukamiria y su bosque”	19
<i>Figura 2.</i>	Scan do material didático “Visiones Kukama-Kukamiria en relación al bosque y la sociedad”	19
<i>Figura 3.</i>	Scans do caderno do professor indígena kokama Orígenes Correa Rubim	20
<i>Figura 4.</i>	Exemplo de como ficou o estilo adotado para as ilustrações.....	21
<i>Figura 5.</i>	Desenho de um peixe, feito por um kokama	21
<i>Figura 6.</i>	Ilustração feita pela kokama Altaci Correa Rubim	22
<i>Figura 7.</i>	Testes de estilo gráfico para o material didático Jawati Tinin, realizados em novembro e dezembro de 2012.....	23
<i>Figura 8.</i>	Testes de estilos gráficos realizados em Dezembro de 2012	24
<i>Figura 9.</i>	Resultado final dos testes realizados.....	24
<i>Figura 10.</i>	Mapa da região onde vive atualmente a comunidade kokama.....	26
<i>Figura 11.</i>	Portão de entrada da comunidade Nova Esperança	30
<i>Figura 12.</i>	Kokamas dançando em festividade na comunidade Nova Esperança.....	30
<i>Figura 13.</i>	Atual espaço onde fica a escola Atawanã Kwaratxi.....	32
<i>Figura 14.</i>	Aula na escola Atawanã Kwaratxi.....	32
<i>Figura 15.</i>	Título, palavras em Kokáma e palavras em português, página 10 da cartilha ...	39
<i>Figura 16.</i>	Texto sem diferenciação gráfica bilíngue, página 12 do material	40
<i>Figura 17.</i>	Vocabulário com imagem e sem imagem, página 29 da cartilha.....	41
<i>Figura 18.</i>	Vocabulário do cotidiano, página 32 da cartilha.....	41
<i>Figura 19.</i>	Expressão em Kokáma e tradução em português, página 8 da cartilha	41
<i>Figura 20.</i>	Expressão em português e equivalente em Kokáma, página 9 da cartilha.....	41
<i>Figura 21.</i>	Tamanhos diferentes de fonte, página 12 da cartilha	42
<i>Figura 22.</i>	Página 9 do livro Uwaritaka, mostrando densa mancha gráfica.....	42
<i>Figura 23.</i>	Tabela de vocabulário, página 70 do livro Uwaritata	43
<i>Figura 24.</i>	Ilustração do vocabulário, página 71 do livro Uwaritata.....	43
<i>Figura 25.</i>	Parágrafo da página 19 do livro Uwaritata, com algumas palavras em itálico...	44
<i>Figura 26.</i>	Mito ilustrado, página 55 do livro Uwaritata	44
<i>Figura 27.</i>	Exemplo de como se comporta o bilinguismo no material Jawati Tinin	47
<i>Figura 28.</i>	Exemplo de apresentação de conteúdo de um subtópico.....	48
<i>Figura 29.</i>	Exemplo da jabuti Jawati Tinin falando com o leitor	48
<i>Figura 30.</i>	Crianças kokama da comunidade de Nova Esperança.....	49
<i>Figura 31.</i>	A mascote Jawati Tinin, usada no material didático Jawati Tinin.....	50
<i>Figura 32.</i>	Um jabuti com o casco branco devido à queima de folhas secas	50
<i>Figura 33.</i>	Formato fechado	53
<i>Figura 34.</i>	Formato aberto.....	53
<i>Figura 35.</i>	Esquema mostrando a proporção das margens no material didático Jawati Tinin, formato aberto.....	54
<i>Figura 36.</i>	Margens destacadas em laranja	54
<i>Figura 37.</i>	Desenho esquemático mostrando a distribuição das 12 colunas	55
<i>Figura 38.</i>	Exemplo do uso das colunas no material didático Jawati Tinin	55
<i>Figura 39.</i>	Baseline de 6 mm para uma fonte tamanho 14 pt	56
<i>Figura 40.</i>	Exemplo de páginas com a baseline à mostra	56

<i>Figura 41.</i> Exemplos de fontes decorativas.....	57
<i>Figura 42.</i> Exemplo da fonte Avant Garde Gothic Book.....	59
<i>Figura 43.</i> Exemplo de <i>a de dois andares</i> e <i>a de um andar</i>	59
<i>Figura 44.</i> Exemplo do que pode acontecer quando a entreletra é restrito.....	59
<i>Figura 45.</i> Cronos Pro, regular, 18 pt.	61
<i>Figura 46.</i> Exemplo do uso da Cronos Pro Light.....	61
<i>Figura 47.</i> Tekton Pro, regular, 18 pt.....	61
<i>Figura 48.</i> Exemplo do uso da Tekton Pro Regular.....	62
<i>Figura 49.</i> Cor terrosa da paleta de cores.....	62
<i>Figura 50.</i> Cor âmbar da paleta de cores.....	63
<i>Figura 51.</i> Página 60 do material didático.....	64
<i>Figura 52.</i> Comparação de pesos entre Cronos Pro e a Tekton Pro.....	65
<i>Figura 53.</i> Exemplo de bilinguismo.....	65
<i>Figura 54.</i> Abertura da Introdução.....	66
<i>Figura 55.</i> Abertura da Lição 1.....	66
<i>Figura 56.</i> Detalhe mostrando o início da Lição 4.....	67
<i>Figura 57.</i> Detalhe da página 62 do material didático Jawati Tinin.....	68
<i>Figura 58.</i> Detalhe da página 64 do material didático Jawati Tinin.....	68
<i>Figura 59.</i> Detalhe da página 66 do material didático Jawati Tinin.....	69
<i>Figura 60.</i> Detalhe da página 65 do material didático Jawati Tinin.....	69
<i>Figura 61.</i> Páginas 76 e 77 do material didático Jawati Tinin.....	70
<i>Figura 62.</i> Detalhe da página 43 do material didático Jawati Tinin.....	71
<i>Figura 63.</i> Detalhe da página 64 do material didático Jawati Tinin.....	71
<i>Figura 64.</i> Páginas 28 e 29 do material didático Jawati Tinin.....	72
<i>Figura 65.</i> Localização da numeração de páginas no grid.....	72
<i>Figura 66.</i> Detalhe da numeração de página.....	73
<i>Figura 67.</i> Grafismos kokama.....	74
<i>Figura 68.</i> Grafismo representando a jabuti.....	74
<i>Figura 69.</i> Exemplo de página com o uso do grafismo do jabuti.....	75
<i>Figura 70.</i> Detalhe da página 8 do material didático Jawati Tinin.....	75
<i>Figura 71.</i> Exemplo de página com uso do grafismo do Jabuti.....	76
<i>Figura 72.</i> Detalhe da página 13.....	76
<i>Figura 73.</i> Exemplo de subcapítulo com símbolo, da página 16.....	77
<i>Figura 74.</i> Exemplo de chamada de atividades com linha e símbolo, da página 29.....	77
<i>Figura 75.</i> Exemplo de numeração, da página 14.....	78
<i>Figura 76.</i> Pernalonga, personagem da Warner Bros.....	79
<i>Figura 77.</i> Bidu, personagem de Maurício de Souza inspirado na raça Schnauzer.....	79
<i>Figura 78.</i> Odie, personagem de Jim Davis inspirado na raça Beagle.....	79
<i>Figura 79.</i> Desenho de uma criança kokama.....	80
<i>Figura 80.</i> Ilustração de porco para colorir.....	82
<i>Figura 81.</i> Ilustração colorida de um tucano.....	82
<i>Figura 82.</i> Ilustração colorida do cubiu.....	82
<i>Figura 83.</i> Ilustrações feitas por Washington Rayk.....	83
<i>Figura 84.</i> Exemplo do uso de fotos em páginas pré-textuais.....	84
<i>Figura 85.</i> Exemplo do uso de fotos em páginas de abertura de lição.....	84

<i>Figura 86.</i> Desenho de jabuti feito por um indígena kokama de Nova Esperança.....	85
<i>Figura 87.</i> Desenhos feitos pelos kokamas de Nova Esperança.	86
<i>Figura 88.</i> Modelos de cartas do jogo da memória	87
<i>Figura 89.</i> Modelo do verso das cartas do jogo da memória.....	87
<i>Figura 90.</i> Dimensões previstas para o cartão de vocabulário.	88
<i>Figura 91.</i> Previsão de como seria o cartão de vocabulário.....	89
<i>Figura 92.</i> Previsão de como seria a frente do Cartão de História.....	90
<i>Figura 93.</i> Previsão de como seria o verso do Cartão de História.....	90
<i>Figura 94.</i> Teste de capa	91

1 Introdução

1.1 Contextualização

Na chegada dos colonizadores portugueses às terras brasileiras, a estranheza provocada pelo primeiro contato com as populações nativas originou a imposição cultural que ameaça até hoje a identidade indígena. Dessa forma, diversas tradições se perderam e as remanescentes ainda encontram barreiras para serem preservadas, principalmente devido à convivência atual com os valores urbanos.

A comunidade indígena kokama¹ *Nova Esperança*, localizada na periferia de Manaus, AM, ainda enfrenta as consequências da conquista europeia. Assim como em outras minorias nativas, o sufocamento idiomático causado pela colonização e o contato constante com a sociedade portuguesa gerou a deterioração de sua língua original. De acordo com o Atlas das Línguas do Mundo em Perigo (Unesco, 2010), o idioma Kokáma está entre as 190 línguas condenadas ao desaparecimento no território brasileiro², com menos de 300 falantes registrados.

Desde o fim do século XX, a preocupação em salvaguardar as línguas minoritárias tem crescido e, em decorrência disso, projetos de revitalização de línguas têm encontrado apoio financeiro com maior facilidade. Os kokamas, que também vivenciam um processo de fortalecimento linguístico e cultural, buscam por meios que possam ajudar no processo do ensino do Kokáma como segunda língua para sua comunidade brasileira, tais como materiais didáticos e paradidáticos, vídeo aulas em DVDs, dicionários, reuniões, oficinas, entre outros.

Com este projeto visamos à elaboração de uma interface gráfica para o material didático Jawati Tinin que tenha como inspiração principal o cotidiano e a cultura do povo kokama e que, assim, possa contribuir nesse processo de fortalecimento da língua Kokáma e da cultura kokama.

1 Para fins de diferenciação, utilizamos o termo Kokáma, com inicial maiúscula e acento, para referência somente ao idioma, e kokama para falar do povo.

2 O Atlas das Línguas do Mundo em Perigo utilizou o critério de que qualquer língua falada por menos de um milhão de pessoas corre algum risco. Na publicação, o Brasil se encontra em terceiro lugar na lista dos dez países do mundo com maior número de idiomas ameaçados.

1.2 Justificativa

Dentro desse contexto de fortalecimento da língua Kokáma, a escola indígena ganha uma importância ainda maior³: a de ensinar e fortalecer junto às crianças, jovens, adultos e idosos o uso da língua Kokáma, a qual corre risco de obsolescência. Como se verificará em maiores detalhes no capítulo 3, que fala da escola indígena, os materiais didáticos elaborados para comunidades indígenas ainda são escassos e, algumas vezes, fogem ao objetivo principal que a comunidade tinha com a chegada da escola.

Assim, o material Jawati Tinin foi concebido para preencher uma necessidade presente na comunidade kokama no Brasil: a de ser um material cujo conteúdo foi produzido por um representante da comunidade kokama no Brasil, atendendo às suas necessidades de ensino da língua Kokáma. Já existiam alguns materiais de apoio para o ensino da língua Kokáma nas escolas kokama, mas que eram de difícil acesso tanto para professores quanto para os alunos: a maioria vem do Peru e da Colômbia, trazendo muitos conteúdos em espanhol e muito da realidade dos kokamas nesses países, e não no Brasil⁴.

1.3 Objetivo

O objetivo geral do presente projeto é criar a interface gráfica do material didático Jawati Tinin, levando em conta a cultura e o cotidiano da comunidade indígena kokama de Nova Esperança, AM, de modo a contribuir para o fortalecimento do ensino-aprendizagem da língua Kokáma e, conseqüentemente, da sua cultura.

1.4 Metodologia

É importante ressaltar que, embora quando descrito, o método pareça-nos linear, na prática não ocorre dessa forma: existem muitas etapas que se entrelaçam e que seguem paralelas, e ainda há outras que só terminam ao final do projeto. Outro ponto importante a se ressaltar aqui é que durante todo o desenvolvimento do trabalho, mantivemos contato periódico com a indígena/pesquisadora Altaci Corrêa Rubim, apresentando-lhe sempre que possível em qual estágio de desenvolvimento o projeto se encontrava. A pesquisadora Altaci foi nossa principal ponte com o povo e a cultura kokama, em especial com a localidade para a qual nosso material se destina.

O conteúdo do material Jawati Tinin foi elaborado pela pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim, com apoio do Laboratório de Línguas Indígenas

3 Ver capítulo 3: A Educação Escolar Indígena.

4 No Peru, por exemplo, os indígenas kokama ainda tem a língua Kokáma como a língua materna, ao contrário do que ocorre na Colômbia e no Brasil, em que o Kokáma é a segunda língua (sendo, no Brasil, uma língua em processo de obsolescência).

da Universidade de Brasília (LALI), durante o ano de 2012. A pesquisadora Altaci é indígena kokama e atualmente faz doutorado pela Universidade de Brasília. Sua pesquisa é completamente ligada à questão do fortalecimento cultural do povo kokama no Brasil. Entramos em contato com a Altaci através de um projeto de extensão universitário coordenado pelo LALI: “Fortalecimento da herança linguística e cultural dos povos nativos do Brasil: contribuição à formação de professores pesquisadores indígenas”, em setembro de 2012. Foi nesse contexto que a pesquisadora Altaci pediu-nos auxílio para que o material — já na época com o conteúdo criado e organizado — fosse diagramado e impresso, para que assim pudesse chegar à escola indígena kokama Atawanã Kwaratxi⁵. Diante da dimensão do projeto, propomos à Altaci levar o material para nossa Diplomaciação em Programação Visual, pois assim poderíamos contar com a opinião e o auxílio de professores da área de design gráfico, que provavelmente muito teriam a contribuir para o sucesso do projeto.

Após conhecermos o conteúdo do material didático, iniciamos o processo de compreender os propósitos pedagógicos dos exercícios nele propostos. Nessa etapa, contamos com o auxílio da mestrande Suseile Andrade de Sousa (pesquisadora do LALI, graduada em letras português como segunda língua, com habilitação em licenciatura) e da graduanda Taís Santiago (bolsista de extensão do LALI, cursando último semestre de licenciatura em Artes Visuais) para analisar os exercícios propostos e compreender quais habilidades e/ou conhecimentos cada exercício tinha como finalidade despertar nos alunos indígenas. Também buscamos referências em alguns outros materiais didáticos para ensino de línguas indígenas diversas (incluindo os já usados pelos professores kokama), assim como em materiais didáticos para ensino de línguas estrangeiras (ensino de Japonês e Francês). Consultamos também alguns livros de Linguística Aplicada⁶ para melhor compreender as características do ensino de uma língua diferente da língua materna⁷ (ensino de L2 – segunda língua). Depois dessa pesquisa e análise, conseguimos compreender melhor a organização do material e a finalidade de suas atividades e propostas, podendo assim melhor organizar graficamente seu conteúdo e, inclusive, sugerir propostas para adaptar alguns exercícios que constavam no material didático.

Dessa primeira parte surgiram ideias também de como seria a Orientação ao Professor⁸, que viria junto com o material didático para uso do

5 Atawanã Kwaratxi é o nome dado à escola indígena kokama da Comunidade Nova Esperança, AM.

6 Ver Bibliografia.

7 Como será melhor detalhado no Capítulo 2, a língua Kokáma, ao longo das décadas, foi perdendo espaço para o português brasileiro no uso cotidiano (no caso dos kokamas no Brasil). Hoje a maioria dos kokamas se comunicam entre si quase exclusivamente em português; as crianças, inclusive, já tem a língua portuguesa como língua materna.

8 Infelizmente, não foi possível a formulação da Orientação ao Professor a tempo para esse trabalho de conclusão de curso. Entretanto, há especificações sobre os requisitos para a formulação dessa parte no Capítulo 5, Tópico 5.10.

docente, além da ideia de se utilizar cartões de vocabulário e de contação de histórias⁹ como um material de auxílio para o professor dentro de sala de aula.

Outro ponto abrangeu pesquisar e conhecer mais sobre a comunidade kokama no Brasil, em específico a comunidade de Nova Esperança: seu histórico, suas atividades do cotidiano, sua localização, o uso da língua Kokáma¹⁰, manifestações artísticas e, em mais específico, compreender como era a escola kokama, o que se ensinava/aprendia naquele espaço, e quais eram seus objetivos dentro da comunidade kokama de Nova Esperança. Indo mais a fundo nessa questão da escola kokama, decidimos pesquisar também sobre escolarização indígena: a finalidade de uma escola dentro de uma comunidade indígena e a quem ela serve, que objetivos possui, o que se ensina, e quem decide sua finalidade, forma e conteúdo. Com esse conhecimento, conseguimos ter uma melhor compreensão de como o material seria de fato utilizado dentro do contexto da escola kokama Atawanã Kwaratxi, qual seria sua função no ensino da língua Kokáma e qual o seu significado para essa comunidade no presente momento. Essa pesquisa consistiu em relatos feitos pela própria Altaci, e também em leituras de teses, dissertações, artigos e livros relacionados ao assunto. Tivemos também acesso a fotos e vídeos dos kokama no Brasil – trazidos pela Altaci ou fornecidas pelo próprio LALI.

Tivemos contato também com alguns materiais didáticos utilizados pelos professores kokamas no Brasil: em sua maioria, são materiais vindos do Peru e da Colômbia, com o conteúdo quase que inteiramente escrito em espanhol¹¹. Pudemos observar que esses materiais são quase que inteiramente dirigidos para estudo próprio do professor, e não para uso em sala de aula com os alunos, pois possuem textos longos, com muitas informações, e sem propostas de atividades – além de serem em língua espanhola. Os professores kokama no Brasil, de fato, utilizando esses materiais didáticos para estudo em casa, formulando dessas leituras o conteúdo que será trabalhado em sala com os alunos, tendo que, muitas vezes, formular também as atividades e exercícios referentes ao assunto que será abordado. Diante dessas informações, pudemos compreender melhor como se daria o uso do material didático Jawati Tinin dentro do contexto da escola kokama Atawanã Kwaratxi: seria um material didático que facilitaria o ensino-aprendizagem, por economizar tanto o tempo dos alunos (que habitualmente precisam copiar todo o conteúdo da lousa, até mesmo desenhos de vocabulário) quanto o tempo do professor (o qual geralmente precisa preparar todos os exercícios, explicações e desenhos em um caderno para depois transcrevê-los na lousa).

9 Essas ideias, em específico, foram uma adaptação da ideia de Cartão de Cultura (Brandão, 2005), desenvolvida pelas equipes de alfabetização de populações rurais de Paulo Freire durante a década de 1950.

10 Sobre o uso (e a obsolescência) da língua Kokáma, ver Capítulo 2, seção 2.3.

11 Há grandes grupos kokamas vivendo no Peru e na Colômbia, como poderá ser lido no Capítulo 2. Esses grupos também estão passando por um período de fortalecimento da língua e da cultura, assim como os kokamas no Brasil.



Figura 1. Scan de material didático “Uwaritata – los kukama-kukamiria y su bosque”, editado para os kokamas no Peru. Fonte: acervo pessoal de Altaci Corrêa Rubim.

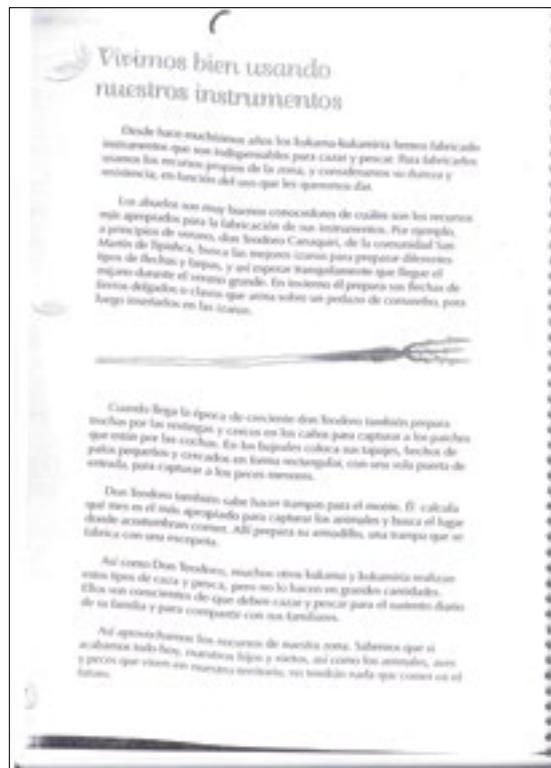


Figura 2. Scan de material didático “Visiones Kukama-Kukamiria en relación al bosque y la sociedad”, editado para os kokamas no Peru. Fonte: acervo pessoal de Altaci Corrêa Rubim

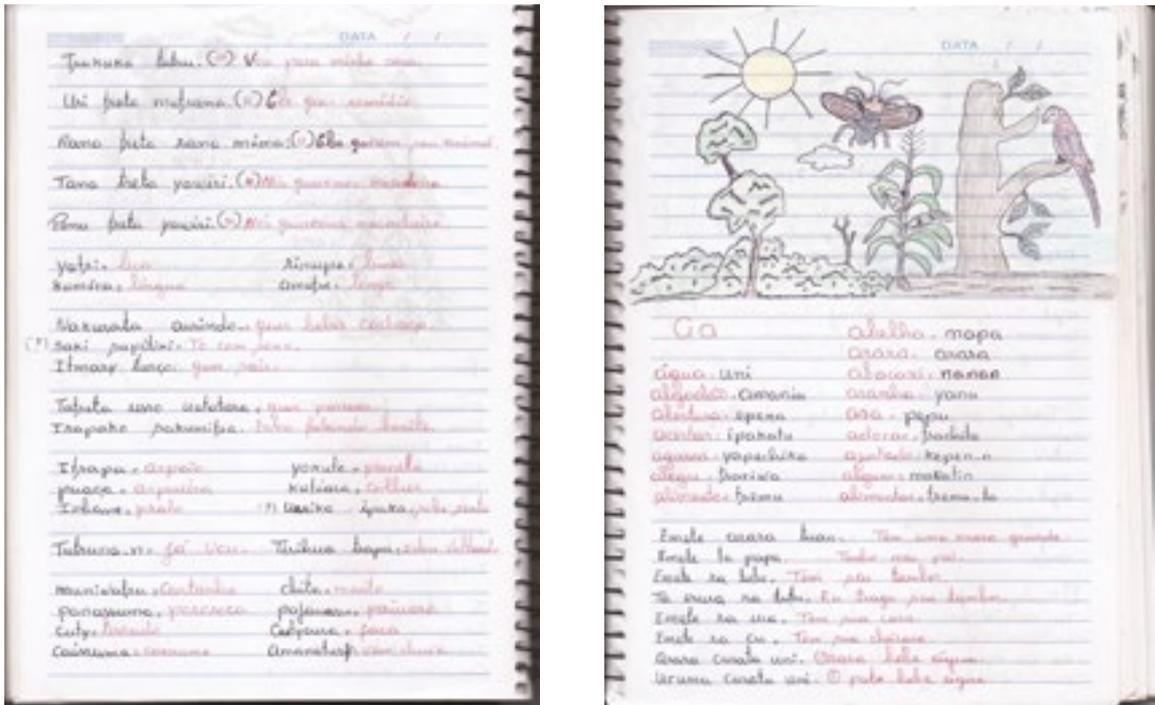


Figura 3. Scans do caderno do professor indígena kokama Orígenes Correa Rubim, utilizado para preparo de aulas. Fonte: acervo pessoal de Orígenes Corrêa Rubim.

Houve também uma preocupação quanto ao uso das ilustrações no material didático, no sentido de não utilizar desenhos que se distanciassem muito da cultura imagética dos indígenas kokamas. Realizamos, assim, uma pequena pesquisa de como os kokamas representam o mundo que os cerca através de desenhos vindos da própria comunidade kokama Nova Esperança. Pudemos observar nesses desenhos que os kokamas procuram representar a realidade que os cerca com o máximo de fidelidade que conseguirem. Quando vão desenhar, por exemplo, um peixe, representam uma determinada espécie de peixe com todos os detalhes que conseguirem representar. Notamos também um preciosismo maior para desenhos de animais e plantas do que para os desenhos que representavam a figura humana.

Diante dessas constatações, determinamos que as ilustrações a serem usadas no material deveriam buscar um equilíbrio entre estilização e realismo: se fossem realistas demais, poderiam comprometer a compreensão da mensagem imagética. Por outro lado, não podíamos negar o preciosismo demonstrado nos desenhos kokama. Ao fim, conseguimos encontrar o equilíbrio que julgamos ser o ideal. Optamos por fazer nós mesmas a maioria das ilustrações que seriam utilizadas no material didático¹².

12 Apenas as imagens das árvores genealógicas que aparecem na lição 5, páginas 52 e 53 do material didático Jawati Tinin foram feitas por Washington Rayk.

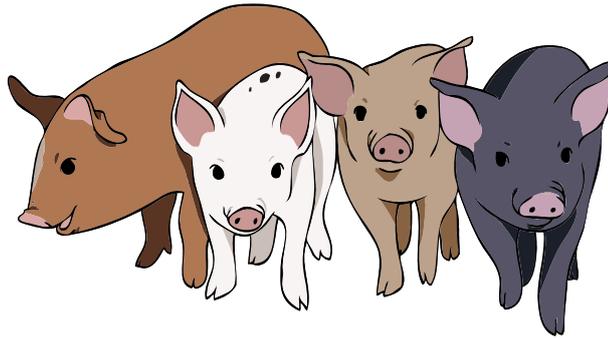


Figura 4. Exemplo de como ficou o estilo adotado para as ilustrações no material didático.

Ainda sobre as ilustrações, utilizamos alguns desenhos dos próprios kokamas no material didático, a fim de contribuir para a identificação dos kokamas com o material didático Jawati Tinin e mostrar as contribuições do povo kokama para a criação do material. Assim, pedimos para a pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim trazer mais alguns desenhos da comunidade, quando esta viajou para a comunidade Nova Esperança. Em janeiro, tivemos acesso aos desenhos, que aparecem em alguns pontos do material didático. Optamos por apenas escurecer o traço e limpar o papel digitalmente desses desenhos, a fim de não descaracterizá-los.

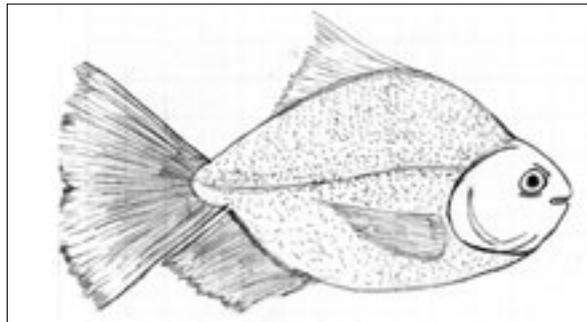


Figura 5. Desenho de um peixe, feito por um kokama

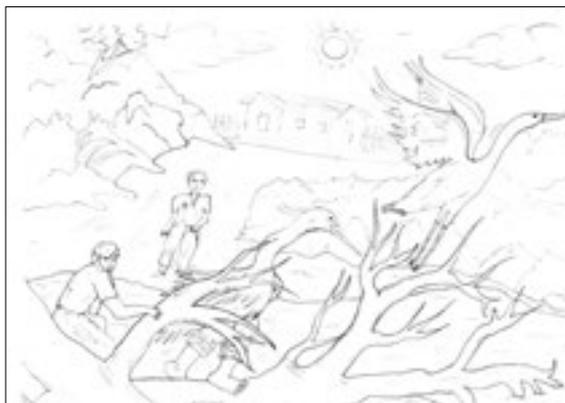


Figura 6. Ilustração feita pela kokama Altaci Correa Rubim

A medida que íamos desenhando as ilustrações para o material didático, procurávamos, sempre que possível, mostrar os resultados para a pesquisadora indígena Altaci, a fim de que esta pudesse expressar suas opiniões sobre o andamento do trabalho: se as ilustrações estavam coerentes com a proposta, se era necessária alguma modificação, etc.

Quando iniciamos os primeiros testes de diagramação e de projeto gráfico, realizamos esse mesmo processo: toda semana estabelecíamos contato com a Altaci para que ela pudesse acompanhar os rumos do projeto gráfico, e para que ela emitisse opiniões a respeito deste. Esse contato frequente foi muito importante, pois possibilitou que muitas correções e modificações (de ortografia, de textos, de imagens, de informações) fossem feitas, além de nos ajudar a compreender melhor o conteúdo do material didático e a cultura do povo kokama.

No que diz respeito à produção gráfica¹³, o processo envolveu uma pesquisa prévia de formatos econômicos de gráfica. Estávamos procurando por um formato que evitasse desperdício de papel no momento do refile, permitisse encadernação do tipo canoa, fosse num tamanho próximo ao A4 quando fechado¹⁴, e quando aberto fosse menor que uma folha A3¹⁵. Fizemos alguns testes de tamanho recortando formas de papel cartão com as medidas dos formatos econômicos que atendessem às características desejadas; inicialmente tínhamos optado pelo formato 8 (22 cm x 31 cm), mas quando consultamos a possibilidade de impressão digital para esse formato nas gráficas, fomos informados que este excedia as dimensões de um A3 quando aberto¹⁶. Dessa forma, as gráficas

13 A produção gráfica envolve processos como a impressão, encadernação, tipo de papel, refile e demais acabamentos.

14 A proximidade com o tamanho A4 seria importante para facilitar a tiragem de fotocópias do material didático, caso a comunidade necessitasse. Outro ponto também é que o material deveria ter um formato grande, a fim de facilitar o manuseio da criança para desenhar e escrever.

15 Como optamos por uma impressão digital devido ao baixo número de tiragem do material (apenas 40 cópias, pois na comunidade há em torno de apenas 30 crianças a serem atendidas com o material didático Jawati Tinin), é essencial que o formato, quando aberto, seja menor que uma folha de A3 por ser o tamanho máximo que as máquinas de impressão digital das gráficas do DF permitem imprimir.

16 O maior tamanho de papel de gráfica rápida possui 43 cm x 30,7 cm, e o formato 8 quando

recomendaram que fosse escolhido o formato 9 (20 cm x 30 cm), que era pouco menor que o formato 8, mas que permitia uma boa impressão digital com possibilidade de sangria.

Quanto à escolha do tipo de papel, optamos pelo AP 90 g/m². Realizamos um teste de impressão quando ainda estávamos definindo os estilos gráficos do material, e gostamos do resultado: o papel possuía pouca opacidade e era poroso o suficiente para riscar o grafite do lápis com facilidade.

Outro ponto que merece ser descrito é o da concepção dos estilos gráficos do material didático. Iniciamos esse processo com vários testes para a abertura das lições do material: escolhemos a lição 4 para realizar os testes¹⁷. Como podemos observar na Figura 7, contendo duas alternativas geradas em novembro e dezembro de 2012, as formas das interferências gráficas eram ainda muito rígidas e pouco atrativas para um material didático para o público infantil.

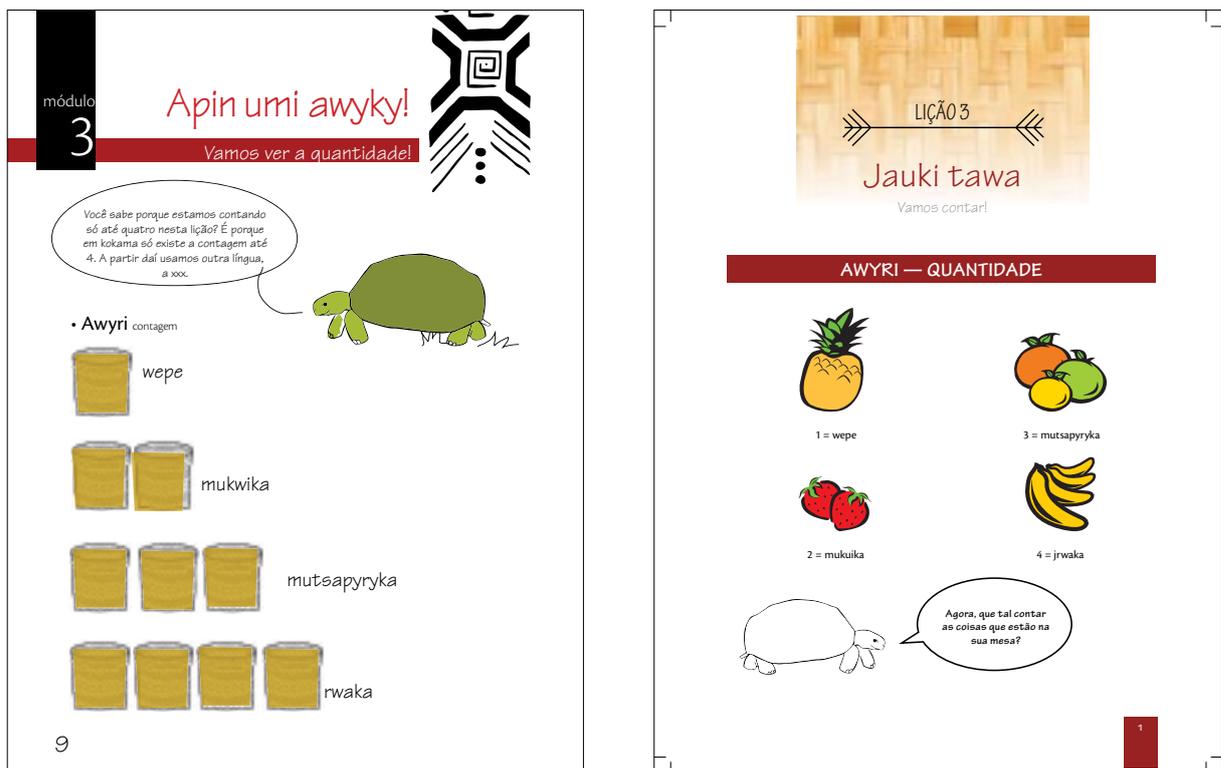


Figura 7. Testes de estilo gráfico para o material didático Jawati Tinin, realizados em novembro e dezembro de 2012

Após esses testes, começamos a testar formas mais orgânicas ao invés de quadrados e retângulos, como simulações de pinceladas e de quadrados e

aberto mede 44 cm x 31 cm.

17 Apesar de nas imagens aparecer escrito que trata-se da lição 3, na verdade é a lição 4 do material. Essa incompatibilidade de informações advem do fato de, na época, estar faltando uma lição no início do material didático.

grafismos feitos à mão. Esses novos testes agradaram-nos mais, e foram os que nos serviram de base para o resultado atual do material didático Jawati Tinin.

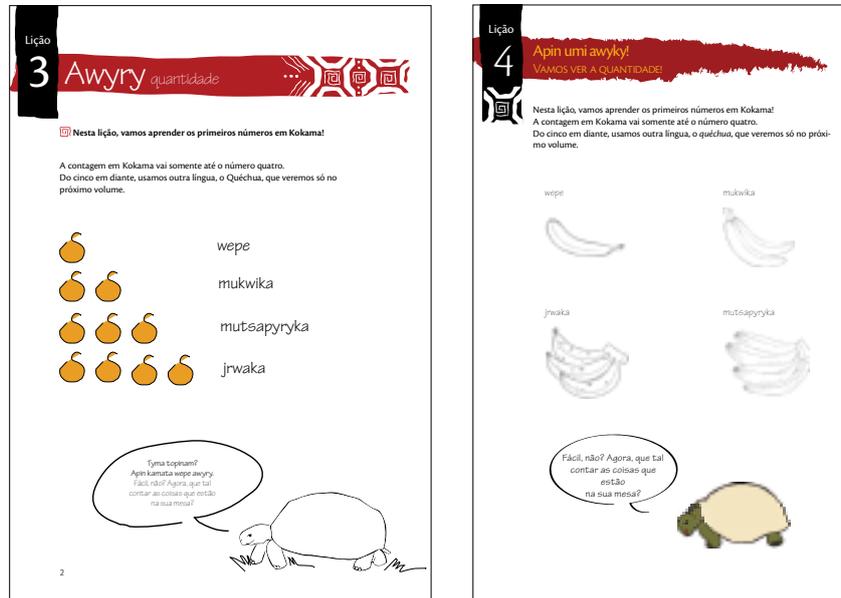


Figura 8. Testes de estilos gráficos realizados em Dezembro de 2012

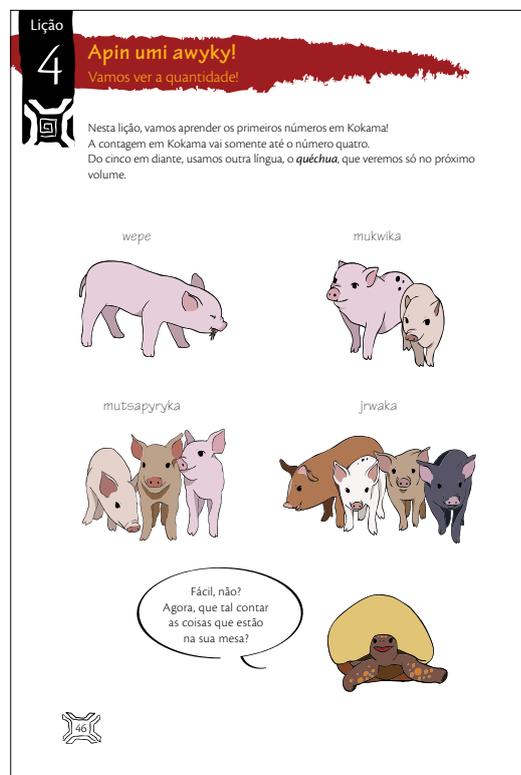


Figura 9. Resultado final dos testes realizados

2 O povo kokama

2.1 História

Os primeiros registros de que se tem notícia do povo kokama (ou, talvez, um povo antecedente ao atual kokama) datam do século XVI e foram feitos por missionários e cronistas espanhóis, a maioria com a missão de catequisar os povos indígenas da região. O povo kokama que consta nesses textos habitava regiões próximas ao baixo Rio Ucayali (afluente meridional do Rio Amazonas), atual Peru (VIEGAS, 2010, p. 24).

Devido à falta de registros precisos, não se sabe ao certo os motivos que levaram esse povo a migrar em direção a outros rios da região, mas provavelmente tais movimentos migratórios tenham ocorrido devido a guerras (com povos indígenas e não indígenas) e devido à procura de maior quantidade de peixes e de caça, além de novas terras para cultivo (RUBIM, 2011, p. 81). O que se sabe – ou se pode deduzir através de pesquisas linguísticas antropológicas – é que o povo kokama, ao longo de sua história, entrou em contato com diversos outros povos que estavam na região amazônica, além de espanhóis e portugueses. De fato, quando os europeus começaram a adentrar na área amazônica, muitos grupos e povos indígenas foram exterminados, e tantos outros se refugiaram cada vez mais para o interior da floresta. Assim, muitos povos indígenas, desde o tempo colonial até hoje, se viram obrigados a abandonar sua língua e seus costumes para sobreviverem no novo sistema social e político que se formava (CABRAL, 1995).

Com os kokamas não foi diferente: suas terras começaram a ser invadidas pelos colonizadores, o que os forçava a migrar para outras regiões ou a serem “acolhidos” por movimentos messiânicos da Irmandade de Santa Cruz, ou por outros movimentos de catequização de indígenas que pudessem haver na região. Rubim assim relata essa passagem da história do povo kokama, que vai desde a colonização até meados da década de 1980:

“Houve um período de grandes lutas e resistência dos Kokama, quando a luta com os não indígenas era realizada literalmente com arco, flecha e zarabatanas. Após esse período, o povo Kokama passou por uma outra guerra, a guerra das políticas integracionistas do governo, em que a escola foi utilizada para descaracterizar, desestabilizar e desestruturar a sua cultura.

Após ter sido um povo massacrado, suas crianças foram para as escolas dirigidas por padres e, quando saíam delas, não queriam mais que seus filhos passassem pelo que eles haviam passado. Proibiram seus avós de falarem a língua Kokama com seus netos. Eles entendiam o que os avós falavam, mas não

quiseram mais falar. Uma geração falava e entendia a língua, a outra geração apenas entendia, e a geração seguinte não falava nem entendia.

(RUBIM, 2011, p. 81)

2.2 Situação atual

Hoje há kokamas vivendo no Peru, na Colômbia e no Brasil. Dentro do território brasileiro, os kokamas podem ser encontrados desde o Alto Rio Solimões – área indígena Évare I, Igarapé Acapori de Cima, Sapotal e em algumas cidades como Tabatinga, Benjamin Constant e Tefé – até o Médio Solimões, no Estado do Amazonas. Existe também uma crescente população kokama nos arredores da periferia de Manaus, AM, como é o caso da comunidade Nova Esperança.



Figura 10. Mapa do Estado do Amazonas com destaque para a região onde vive atualmente a comunidade kokama.

O momento atual para diversas comunidades kokama é de fortalecimento da língua, da cultura e do orgulho de ser kokama. A partir da década de 1980, os kokamas no Brasil começaram a se mobilizar e a se reorganizar, assumindo sua identidade étnica. Diversas pesquisas sobre a língua kokama e sobre os próprios kokamas colaboraram para alavancar esse processo de fortalecimento

da cultura kokama, dentre elas podemos citar as pesquisas realizadas por Cabral (1995), Viegas (2010) e Rubim (2011).

O número total de habitantes kokamas no Brasil é incerto. Em 2010, 9 636 kokamas foram registrados em território brasileiro pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa), enquanto o censo demográfico no mesmo ano feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou 5 976. Mais incerto ainda é o número de falantes plenos da língua kokama em território brasileiro: estima-se que sejam entre 5 a 20 falantes plenos. Os demais são lembradores¹⁸.

2.3 Obsolescência da língua: fortalecimento da cultura kokama

A língua Kokáma foi classificada, inicialmente, como sendo da família Tupí-Guaraní. Entretanto, estudos recentes deste século e do século passado refutam essa hipótese, defendendo que, muito provavelmente, o Kokáma é uma língua “crioula abrupta”¹⁹.

Segundo o Atlas das Línguas do Mundo em Perigo (Unesco, 2010), o idioma Kokama se encontra em estado crítico (se encaixam nessa situação as línguas em que os únicos falantes são pessoas de gerações antigas que só as utilizam rara e parcialmente). Como dito anteriormente, há poucos falantes plenos da língua Kokáma; a maioria do povo kokama é apenas lembrador da língua, e algumas gerações mais novas quase não compreende o Kokáma. Essa situação é o que denomina-se de obsolescência da língua: quando uma língua entra em atrito com outra e a primeira passa, paulatinamente, a ser substituída pela segunda. No caso kokama, o português foi a língua que entrou em atrito com a língua Kokáma: os indígenas foram proibidos de falar sua própria língua em vários momentos históricos da política brasileira²⁰, além de outras situações, como nos casos em que instituições religiosas condenavam o uso das línguas indígenas pelos fiéis indígenas ou descendentes, declarando tratar-se de línguas do demônio (Viegas, 2010, p. 31). Há situações outras em que o português começou a ganhar cada vez mais espaço na comunicação dos kokamas, dentre elas: vergonha de pertencer a uma etnia indígena, necessidade de comunicar-se com outras pessoas que não eram kokamas, discriminação por parte da sociedade, imposição da escola e de outras instituições. Rubim relata com pesar a negação da identidade kokama:

E aconteceu o que foi considerado o “desaparecimento”

18 Ser lembrador de uma língua significa entender (muito ou pouco), mas não ser capaz de falar nessa língua.

19 “Trata-se de um tipo de língua desenvolvido em situações de contato em que os envolvidos falavam línguas tipológicas e geneticamente distintas, mas não tiveram tempo hábil para aprenderem uns as línguas nativas dos outros, de forma que uma nova língua se cria desse contato, nativizando-se em seguida.” (VIEGAS, 2010, p. 28)

20 Algumas políticas nacionalistas e integracionistas pregavam que o português era a única língua que deveria ser falada em solo brasileiro. Assim, muitas comunidades indígenas passaram a ter escolas dentro de seus territórios para ensinar a língua portuguesa.

do povo Kokama. Um período obscuro de nossa história. Os pais já não falavam a língua, não contavam a história do seu povo para seus filhos. Casavam com pessoas de outros povos e passavam a se identificar como tais. Seus filhos viviam e conviviam com tios, tias, primos ou outras formas de parentesco indígena, mas não se reconheciam Kokama.”
(RUBIM, 2011, p. 81)

O indigenista e linguísta Wilmar da Rocha D’Angelis assim diz no artigo intitulado “Kaingáng: questões de língua e identidade”, publicado na revista Liames, vol. 2, sobre a relação que há entre língua e identidade:

“O abandono da língua materna pode ser provocado pela tentativa de fuga de uma identidade socialmente marcada como negativa (...) e a busca de outra identidade, de alguma forma externamente valorizada e vantajosa: de “civilizado”, de “católico”, de “crente”, etc. Essa fuga, com muita frequência, não é bem sucedida: com o tempo a pessoa descobre que não falar a língua indígena, ou falar bem o português, não dão nenhuma garantia de valorização ou de não-discriminação a ninguém. Os não-índios discriminam os indígenas por outros motivos, e não pelo fato de falarem sua língua.”
(D’ANGELIS, 2002. p. 110)

Na década de 1980 o povo kokama começou a se reorganizar e a assumir novamente sua identidade étnica. Não se sabe ao certo o porquê dos kokamas no Brasil iniciarem esse processo de fortalecimento nesse período, mas segundo Freitas (2002) esse movimento iniciou-se devido ao contato que os kokamas tinham (e têm) com o povo Tikuna, que já nessa época lutava por direito à terra e à afirmação de sua identidade. Assim, homologou-se na FUNAI a Terra Indígena Évare-Tikuna.

Agora o povo kokama no Brasil busca meios para trazer de volta ao uso cotidiano sua língua e suas tradições, como uma forma de fortalecer sua identidade. Um dos meios encontrados foi através do ensino da língua Kokáma. Sobre o ensino da língua, Viegas (2010) diz o seguinte:

“No Brasil há duas ações isoladas de revitalização da língua Kokáma, mas na verdade são de iniciativas para o ensino da língua Kokáma como segunda língua²¹. É importante ressaltar que para os kokama atuais o fato

21 Viegas refere-se ao “Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões – OGPTB/UEA”.

de a língua dos seus pais ser ensinada como segunda língua é irrelevante. Para esses kokama, aprendê-la como segunda língua equivale a aprendê-la como primeira língua.”

(VIEGAS, 2010, p. 31)

Como diz Viegas, os esforços para o fortalecimento da língua Kokáma hoje estão focados em aprendê-la como segunda língua, já que a língua materna passou a ser o português desde algumas gerações passadas. Aprender o Kokáma como segunda língua é um passo inicial em direção ao bilinguismo, segundo relatos da própria pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim.

2.4 Comunidade kokama Nova Esperança

A comunidade kokama Nova Esperança localiza-se no ramal do brasileiro, periferia de Manaus, AM. A terra que hoje habitam foi doada por um sitiante kokama, senhor Júlio Kokama, que em 20 de Junho de 2012 doou parte de suas terras à comunidade.

Antes de morar nas terras doadas por Seu Júlio, a comunidade vivia nas terras de uma senhora que tinha parentesco kokama, também no ramal do brasileiro, Manaus, AM:

“Em 3 de dezembro de 2005, as reuniões e assembleias passaram a ser no sítio Nova Esperança, no Ramal do Brasileiro, km 4. Esse sítio é de uma parente Kokama, chamada Lucimar Laranjeira, a qual permitiu que famílias sem casa fossem morar em seu sítio.”
(RUBIM, 2011, p. 82)

A comunidade Nova Esperança surgiu, de fato, da necessidade dos kokamas que viviam em Manaus ou nas proximidades de se agruparem e fortalecerem seus laços culturais e políticos. Muitos indígenas – não apenas os kokamas – migram para Manaus em busca de melhores condições de vida e emprego:

“A promessa de emprego propagada pela Zona Franca de Manaus nos anos 1970 também contribuiu para a saída de muitas famílias indígenas das aldeias, movidas pela perspectiva de uma vida melhor na cidade.”
(RUBIM, 2011, p. 82)

Agora que possuem uma terra para morar que lhes pertença, o momento para a comunidade kokama de Nova Esperança é de reconstrução e de muito otimismo com relação ao fortalecimento de sua identidade indígena.



Figura 11. Portão de entrada da comunidade Nova Esperança, já nas terras doadas por Seu Júlio Kokama. Fonte: acervo pessoal de Altaci Corrêa Rubim.



Figura 12. Kokamas dançando em festividade na comunidade Nova Esperança, no barracão da escola. Fonte: acervo pessoal de Altaci Corrêa Rubim.

2.4.1 A escola

As reivindicações por uma escola diferenciada kokama iniciam-se no ano de 2005, época em que os kokamas de Manaus não tinham formado ainda a comunidade Nova Esperança. Nessa época, os kokamas que moravam em Manaus ou em suas proximidades encontravam-se periodicamente, nos finais de semana, para contar e ouvir mitos e histórias, e para aprender um pouco mais da língua e da cultura kokama.

Em 2006, a prefeitura de Manaus aceita a reivindicação kokama por uma escola diferenciada, e se propõe a custear o salário de um professor indígena para

a comunidade²². Assim, em Outubro de 2006, os kokamas escolhem o nome da nova escola: Atawanã Kwaratxi.

As aulas começam então a ser ministradas no sítio de Nova Esperança (terras de Dona Lucimar Laranjeira):

“A partir de então, a comunidade se organizou e construiu mesas e cadeiras para as crianças, jovens e adultos estudarem nos finais de semana. No final de 2006 um forte temporal destruiu o espaço físico da escola e o professor passou a ministrar suas aulas debaixo das árvores. Depois de um tempo a comunidade reconstruiu um outro barracão para reuniões, assembléia e para a escola.

(Relato escrito de Altaci Correa Rubim)

Após a mudança da comunidade para as terras doadas por Seu Júlio Kokama, as aulas passam a ser num barracão (Figura 13) enquanto o espaço físico definitivo da escola ainda está em construção. A escola Atawanã Kwaratxi atende toda a comunidade de Nova Esperança, em especial as crianças, que estudam pela manhã na escola kokama e pela tarde na escola municipal de Manaus.

A escola kokama segue um ritmo próprio, diferente da escola dos “brancos”: não possui grade horária tão rígida e seu currículo engloba apenas as questões que a própria comunidade decide como sendo importantes de se aprender em uma escola indígena. A maioria das atividades são relacionadas à cultura e à língua Kokáma: vocabulário Kokáma, lendas antigas, histórias, artesanato, práticas culturais, costumes, alimentação, músicas, etc. Não há distinção de série também na escola kokama Atawanã Kwaratxi, nem separação de idade entre as crianças. Apesar de algumas terem um conhecimento maior do Kokáma que outras, todas têm aula juntas, de modo que quem sabe mais ajuda quem sabe menos.

22 O professor indígena kokama é custeado pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus. É interessante lembrar que apenas no ano de 2012 é criada, em Manaus, a categoria de professor indígena, decreto nº 1394/11.



Figura 13. Atual espaço onde fica a escola Atawanã Kwaratxi, na comunidade kokama de Nova Esperança. Fonte: acervo pessoal de Altaci Correa Rubim.



Figura 14. Aula na escola Atawanã Kwaratxi. Fonte: acervo pessoal de Altaci Corrêa Rubim.

2.4.2 Jawati Tinin: autonomia indígena kokama

Dentro desse contexto de fortalecimento da língua Kokáma e da identidade indígena kokama, a pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim organiza em 2012, com o apoio da comunidade de Nova Esperança, o conteúdo para o primeiro material didático produzido especialmente para a escola diferenciada kokama Atawanã Kwaratxi: assim nasce a ideia para o material didático Jawati Tinin.

Mais do que apenas um material didático, o material Jawati Tinin representa a autonomia indígena sobre o que ensinar em sua escola e como ensinar²³; afinal, a própria comunidade é a autora do material.

²³ Questões acerca da autonomia indígena no ensino escolar serão discutidas no capítulo seguinte.

Os materiais didáticos com que a escola Atawanã Kwaratxi trabalhava até então eram, em sua grande maioria, do Peru²⁴. Apesar de falarem do povo kokama (afinal, são direcionados aos kokamas no Peru), esses materiais trazem a realidade do povo kokama que vive em terras peruanas e que falam o espanhol. Além disso, a maioria desses materiais são para uso do professor.

24 Fornecidos pela FORMABIAP (Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana).

3 Educação Escolar Indígena

3.1 O que é educação escolar indígena

A partir do primeiro contato com o homem branco europeu, os povos indígenas foram submetidos a programas de educação escolar catequizantes, como uma forma de “civilizá-los” e “integrá-los” à sociedade, ainda que contra a sua vontade.

Apenas em anos recentes, no final do século XX, mudou-se a política do Estado quanto ao ensino escolar indígena: o objetivo, que antes era o de integrar os índios à sociedade não-indígena²⁵, agora é o de não mais negar a identidade cultural e étnica desses grupos. O Plano Nacional de Educação (PNE) formulado pelo Ministério da Educação (MEC) que está atualmente em vigor tem um capítulo dedicado à educação escolar indígena, na qual estão registradas as metas para esse tipo de educação escolar. Um dos pontos que essas metas abordam é o direito à autonomia indígena:

“[Meta] 8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.”
(Plano Nacional de Educação, Capítulo 9, Meta 8.)

De um modo geral, o PNE propõe uma universalização nos “parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação”²⁶, o que, de alguma forma, vai contra a Meta 8, que assegura a autonomia das escolas indígenas.

“[Meta] 14. Implantar, dentro de um ano, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares e universalizar, em cinco anos, a aplicação pelas escolas indígenas na formulação do seu projeto pedagógico.”
(Plano Nacional de Educação, Capítulo 9, Meta 14.)

25 No século XX imperou uma política, principalmente a partir do Governo Vargas, de exaltação da pátria brasileira, que tinha como intuito fomentar o sentimento de nação naqueles que viviam dentro do território brasileiro. Assim, vários grupos étnicos que tinham línguas e costumes diferentes aos considerados “legitimamente brasileiros” sofreram repressões de diversas formas. Os grupos indígenas foram um dos que mais sofreram com essa política nacionalista, com escolas que tinham como objetivo forçá-los a negar sua identidade, proibindo inclusive o uso da língua indígena.

26 Plano Nacional de Educação (PNE), Capítulo 9, Meta 2.

Não há como universalizar o currículo da educação escolar indígena, justamente porque os povos indígenas no Brasil não são homogêneos: cada um se expressa em uma língua diferente, tem um modo de vida particular, forma de expressão cultural diferente, com necessidades diferentes de povo para povo. A esse respeito, o indigenista Wilmar da Rocha D'Angelis diz:

“Outra vez coloca-se em cheque a proposta de “autonomia”: ainda que sejam interessantes, os “referenciais” não podem ser impostos, até porque, ao fazê-lo, assume-se o pressuposto que eles são o que há de melhor, e isso é ainda etnocentrismo: não se acredita que um povo ou comunidade indígena possa vir a produzir algo melhor, ainda que diferente do que se propôs naqueles “referenciais”.

(D'ANGELIS, 2012, p. 50)

Aliás, esse é um ponto sobre o qual muito se debate quando se fala de escola indígena: até que ponto o Estado e a sociedade civil entende que a educação escolar indígena deve ser autônoma? Se é para ser um ensino diferenciado o das escolas indígenas, então por que querem que essa escola siga os mesmos moldes da nossa escola de “branco”? Aliás, há o senso comum de que “escola diferenciada” significa apenas ter um conteúdo um pouco “diferente”, e não que seja uma escola realmente diferente da escola não-indígena: afinal, quase nunca faz sentido para uma escola indígena que seus alunos usem uniforme, ou que cumpram horários rígidos de início e término de aulas, e que fiquem todos sentados e enfileirados dentro de um ambiente fechado. Questiona-se, em muitas comunidades indígenas que são atendidas por uma escola diferenciada, se faz sentido a escola dividir seus alunos em séries, ou se faz sentido ter, na grade curricular dessas escolas, todas as matérias que há nas escolas não-indígenas.

“Na verdade, se quer falar de “escola diferenciada”, para dizer que a escola em uma sociedade indígena não é – ou, pelo menos, não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. (...)

Em outras palavras, a educação faz parte das políticas que cada sociedade ou comunidade adota, buscando a sua sobrevivência e a continuidade das coisas que ela valoriza e em que acredita (por exemplo: sua língua, sua música, sua religião, etc).”

(D'ANGELIS, 2012, p. 82)

3.2 Escolas indígenas: para que servem?

Em nossa sociedade não-indígena, parece-nos natural a existência da instituição escolar: não ficamos, normalmente, nos perguntando para que serve a escola e por que deveríamos mandar nossas crianças para lá. Entretanto, na sociedade indígena, a existência dessa instituição não é algo tão natural, como expressou o indígena Kaingáng Bruno Ferreira²⁷, professor indígena em sua comunidade hoje:

“... acho que em qualquer parte do país, quando se coloca uma escola para dentro de uma comunidade indígena, os índios não sabem para que serve uma escola: eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; o que ela quer fazer lá; o que ela está tentando fazer lá. Se ela quer melhorar ou piorar, ou quer afundar ou quer acabar ou quer exterminar os índios, ninguém sabe. Mas quem colocou a escola, sabe o que quer com a escola. (...) Quer dizer, eles sabem o que eles querem, mas nós, índios, não estamos sabendo desses interesses.”

(D'ANGELIS, 2012, p. 67)

Para muitas comunidades indígenas, a escola é vista com desconfiança, principalmente se esta vier por iniciativa de membros externos à essa comunidade. Afinal, como muito bem expõe D'Angelis (2012), a escola é uma das instituições que perpetua (ou destrói) valores em uma determinada sociedade; se não é a própria sociedade que frequenta a escola quem estipula os valores por ela ensinada, mas sim uma sociedade estrangeira, há riscos de que a primeira possa vir a sofrer um processo de perda ou negação de sua identidade:

“Mas se é – ou, pelo menos, deveria ser – claro que ações devem ser planejadas em função dos objetivos que se pretende alcançar, nem sempre as pessoas se dão conta de que *as sociedades educam suas novas gerações (em escolas e/ou fora delas) para formar os adultos que desejam*. A escola, como qualquer das ações e instituições que integram o cotidiano de nossas vidas, acaba sendo “naturalizada” pela ideologia, passando a ser vista como instituição necessária com fins precípuos indiscutíveis, tão óbvios que não se fala sobre eles: *todo mundo sabe prá quê existe escola*. As pessoas deixam, assim, de tomar consciência de

27 Exposição feita pelo professor indígena da etnia Kaingáng, Bruno Ferreira, no I Encontro de Educação Indígena do 10º COLE, Congresso de Leitura do Brasil. Esse trecho é a epígrafe do artigo “Contra a ditadura da escola”, de Wilmar da Rocha D'Angelis, no seu livro “Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil”.

que escola existe para atender as necessidades de *um certo tipo de ensino* e, em cada sociedade em que existe ou é adotada, a escola é parte dos instrumentos empregados na consecução dos objetivos das classes dominantes, de cujos interesses a escola é reflexo. Por que não deveria ser assim na escola indígena? (D'ANGELIS, 2012, p. 62)

Assim, quando uma escola indígena é instalada numa comunidade indígena por iniciativa desta, e quando essa mesma comunidade consegue exercer sua autonomia sobre a educação escolar, está garantindo, de uma certa forma, que sua língua e sua cultura sejam transmitidas às novas gerações, sem a ameaça constante de sua sociedade ser “engolida” pela sociedade “branca”. Afinal de contas, apenas a própria sociedade indígena é quem vai saber o que é necessário e válido ensinar dentro de um ambiente escolar.

3.3 Autonomia Indígena

Como dito anteriormente, a PNE prevê que os povos indígenas tenham autonomia sobre a educação escolar praticada em suas escolas indígenas. Ainda que essa “autonomia” não seja muito especificada dentro do plano, as comunidades indígenas cada vez mais procuram exercê-la, de acordo com suas necessidades e com suas crenças a respeito da escola diferenciada indígena.

Um dos pontos em que a autonomia pode ser discutida é com relação ao conteúdo a ser ensinado nessas escolas:

“Tenho abordado isso, com frequência, quando discuto com professores indígenas o ensino de português nas suas escolas. Digo a eles, por exemplo, que não faz nenhum sentido, isto é, não existe a mínima necessidade de que uma criança indígena que vai frequentar quatro anos de escola e, depois, seguir sua vida normal de aldeia, saiba distinguir “nomes comuns” de “nomes próprios”, ou saiba classificar itens lexicais do português em categorias como “substantivo”, “pronome”, “adjetivo” ou “preposição”. (D'ANGELIS, 2012, p. 62)

Muitas vezes o material didático distribuído nessas escolas não atende à realidade da comunidade indígena: trazem conteúdos distantes da “vida de aldeia”, que não fazem sentido para aquela sociedade. Por isso há hoje algumas — ainda que poucas — iniciativas de indígenas (alguns sendo pesquisadores e/ou professores em suas aldeias) que, com apoio de indigenistas, linguistas, e/

ou instituições de ensino e pesquisa para nível superior, elaboram seus próprios materiais escolares e decidem qual conteúdo colocar e como abordá-lo.

A autonomia escolar indígena também pode se manifestar nos próprios moldes da escola diferenciada: por exemplo, ao invés de estipular horários rígidos de início e término das aulas, pode-se pré-determinar simplesmente um período do dia em que ocorrerão as atividades na escola; ou ainda adotar outras regras de conduta e ordem diferentes das escolas não-indígenas (como o não uso de uniforme, a não necessidade de todos estarem sentados, ou de todos serem da mesma idade ou, ainda, de estarem no mesmo nível de “conhecimento escolar”).

“(…) Por que fazer a criança indígena galgar passo a passo uma escala anual que na sua sociedade não tem sentido? Nesses povos, o que se tem a fazer é definir claramente os objetivos pelos quais a sociedade deseja criar esse instrumento chamado “escola”. É uma definição, obviamente, a ser feita pela própria sociedade indígena.”

(D'ANGELIS, 2012, p. 62)

A escola diferenciada indígena e as experiências desta nas comunidades indígenas brasileiras ainda está dando seus primeiros passos, assim como as manifestações da autonomia indígena sobre a educação escolar. Infelizmente, a questão indígena no Brasil abrange muito mais coisas que a simples questão escolar: a escolarização é apenas um dos muitos pontos que precisam ser debatidos e problematizados pelas sociedades indígenas e não indígenas.

4. Análise de outros materiais didáticos kokama

Antes de formular o projeto gráfico, foi feita uma análise de alguns materiais feitos para o ensino da língua Kokáma para saber quais métodos de abordagem já foram utilizados; dessa forma, teríamos um parâmetro para marcar os pontos positivos a serem aproveitados e os aspectos que requerem atenção redobrada.

4.1 Kwatiaran Kumyra Kokáma 1

Um dos materiais trazidos pela Altaci destinados à comunidade kokama é a cartilha *Kwatiaran Kumyra Kokáma 1*. Elaborada em 2011 por Washington Gerome Macedo, Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, Chandra Wood Viegas e pela própria Altaci Corrêa Rubim, a cartilha surgiu para o ensino básico da língua Kokáma.

O conteúdo segue uma ordem semelhante ao da maioria dos livros de ensino de língua estrangeira, isto é, apresenta o alfabeto utilizado, os cumprimentos, os números, o vocabulário mais usado e, por fim, dá início à parte gramatical. Nota-se a presença de vários exercícios distribuídos por capítulo e sugestões de prática.

Para a distinção entre o idioma Kokáma e o português, a proposta foi evidenciá-la por pesos de fonte diferentes: o texto em português é em regular e o texto em Kokáma é em negrito. Contudo, títulos e subtítulos em qualquer língua também utilizam o negrito, acarretando em um recurso de diferenciação menos óbvio do que o pretendido.

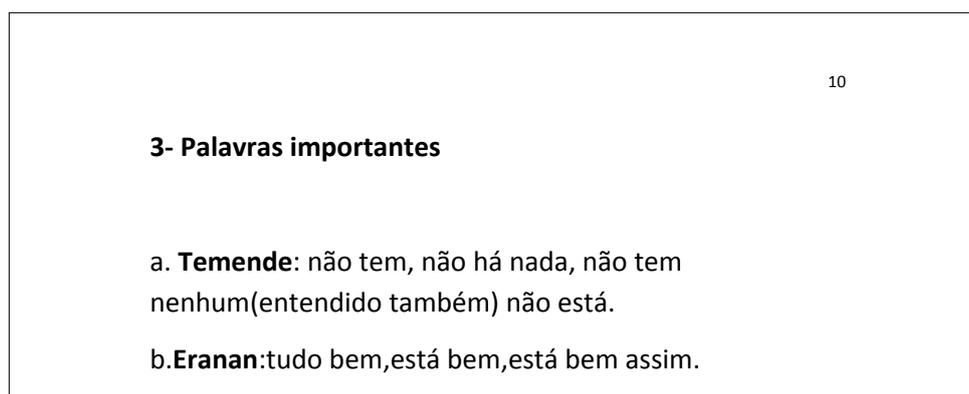


Figura 15. Título, palavras em Kokáma e palavras em português, página 10 da cartilha

No decorrer do conteúdo, essa diferenciação vai sendo usada com menos frequência, o que também enfraquece o recurso. Em alguns capítulos, os termos em Kokáma e suas traduções usam o exato mesmo estilo tipográfico.

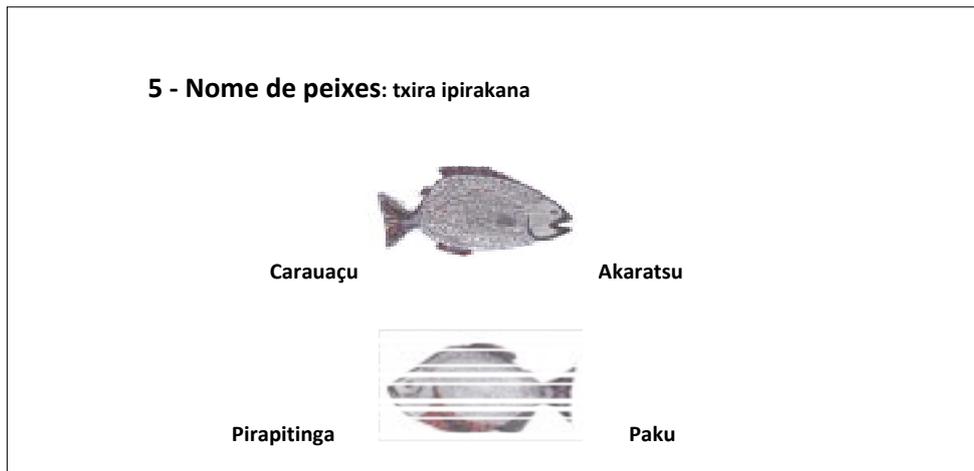


Figura 16. Texto sem diferenciação gráfica bilíngue, página 12 do material

O material usa ilustrações da própria comunidade, característica que o torna mais informal e amigável. O problema é que nem sempre os desenhos suprem a demanda, trazendo uma brusca quebra na apresentação do vocabulário novo: cada capítulo traz uma grande lista de palavras não dotadas de imagem.

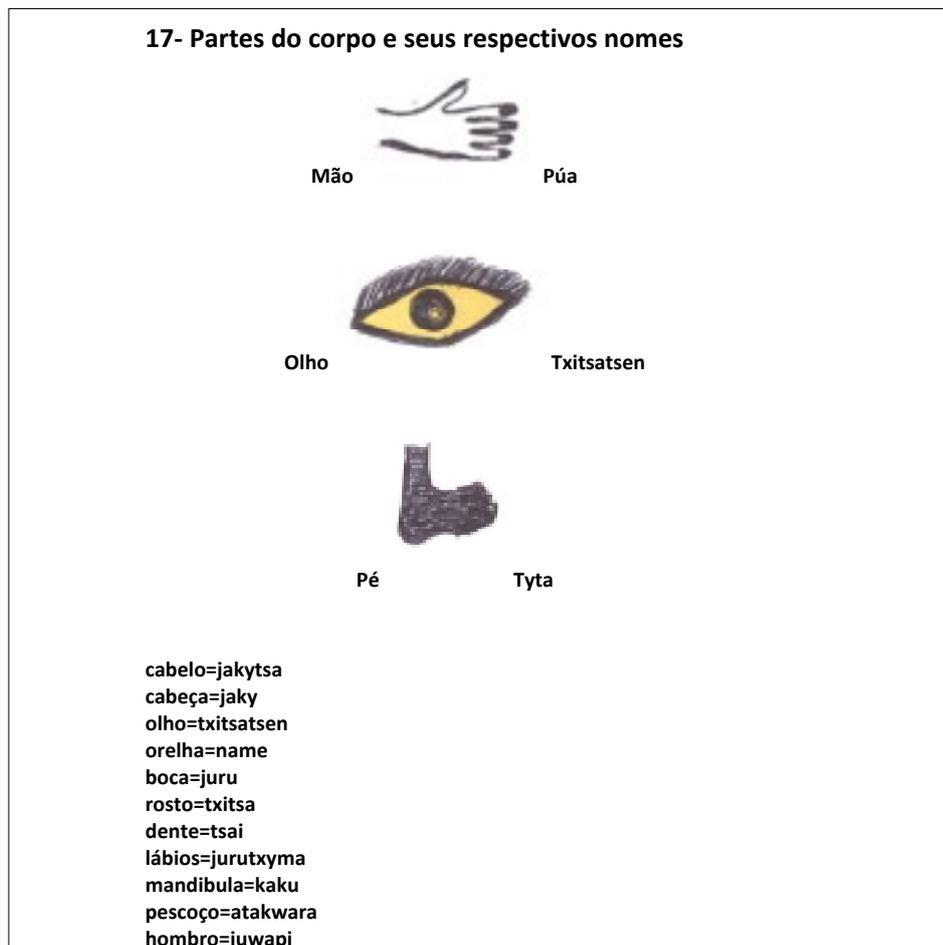


Figura 17. Vocabulário com imagem e sem imagem, página 29 da cartilha

Esse problema fica bem claro no capítulo sobre as palavras mais faladas no cotidiano, por ser a maior lista da cartilha que não possui nenhuma imagem. Além de formar um volume textual pesado, a falta de ordenação alfabética faz com que os termos sejam de difícil consulta.

<p>trovão/raio/relâmpago=tupa v. querer=tseta urinar=kwaruka fazer cocô=kapi pegar/segurar/receber=japitxika v. trazer=erura longe=amutse falar/conversar=kumitsa sentar=japyka,japuka sono=tsapitxi levantar=ipama</p>

Figura 18. Vocabulário do cotidiano, página 32 da cartilha

Embora aparente seguir sempre um mesmo modelo de capítulo, não há um padrão gráfico obedecido no conteúdo. Na apresentação de expressões novas, algumas vezes o idioma Kokáma é priorizado e em seguida vem a tradução em português, enquanto outras vezes, acontece o contrário.

<p>Ñaparari: até outro dia, até amanhã, até outra vez, nos veremos em breve. Entendido também como: tchau, adeus.</p> <p>Ta utsu: já vou/eu vou/tchau/adeus</p>

Figura 19. Expressão em Kokáma e tradução em português, página 8 da cartilha

<p>2. Diálogo</p> <p>Qual é o seu nome? Maritipa na txira?</p> <p>Quantos anos você tem? Mañapukatipa na wata?</p> <p>Aonde você mora? Makatipa na kakyry?</p> <p>O que você quer? Maritipa na tseta?</p>
--

Figura 20. Expressão em português e equivalente em Kokáma, página 9 da cartilha

Como dito anteriormente, no início da cartilha, existe uma sugestão de diferenciação entre os idiomas, no entanto, isso logo se perde e em alguns casos, nem o tamanho da fonte é padronizado.

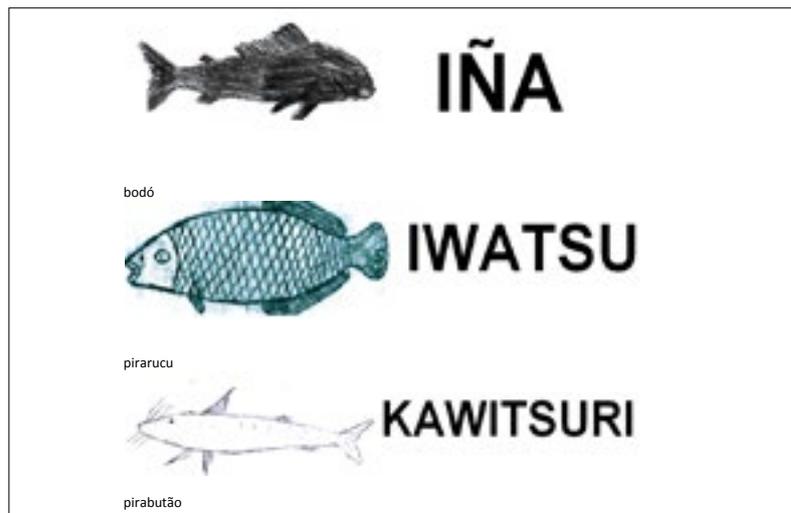


Figura 21. Tamanhos diferentes de fonte, página 12 da cartilha

Provavelmente por ser uma proposta de material a ser impresso em preto-e-branco, a mancha gráfica total exhibe austeridade, principalmente pelo vocabulário extenso sem figuras.

4.2 Uwaritata: los kukama-kukamiria y su bosque

Outro material mostrado pela Altaci é uma cópia em preto-e-branco do livro *Uwaritata: los kukama-kukamiria y su bosque*, escrito por Roxani Rivas Ruiz, 83 páginas, publicado em 2003 pela editora FORMABIAP, na cidade de Iquitos, Peru. Por se tratar de um material peruano, seu conteúdo usa o idioma espanhol.

Em seu todo, *Uwaritata: los kukama-kukamiria y su bosque* é um livro ilustrado com a diagramação bem arranjada, cujo conteúdo busca explicar com detalhes o mundo kokama e suas tradições. No entanto, é possível perceber que não é voltado para crianças em fase de alfabetização, dado o seu volume textual extenso. As citações de outros autores e as notas de rodapé, dificilmente encontradas em livros infantis, também indicam que o texto é destinado para quem já é habituado à leitura.



Figura 22. Página 9 do livro Uwaritaka, mostrando densa mancha gráfica

No livro, todos os termos em Kokáma do capítulo são explicados primeiro e a seguir vêm as respectivas ilustrações, para que as definições possam ser bem desenvolvidas. Associar imagens à palavra escrita é comprovadamente uma excelente forma tanto de entender o novo vocabulário quanto de gravá-lo, entretanto, esse método se mostra mais eficiente quando a palavra é diretamente ligada ao desenho que a exemplifica.

Cuadro 2: LAS PARTES DE LA TRAMPA UWARITATA

Nº	NOMBRE KUKAMA-KUKAMIRIA	TRADUCCIÓN AL CASTELLANO	FUNCIÓN
A	Takva Taká: "cabeza"	Puerta	Tapar la entrada del hoyo para que el animal no vea la trampa. Es el peligro de la trampa, porque el animal al pisarla cae al hueco.
B	Tetlikon Beti: "cintura, costado, lado derecho o izquierdo constitutivo de un todo".	Costados (costas)	Marcan el límite de la abertura y profundidad del hueco.
C	Yerra yerra Yerra: "palo" yerra: "capa" Yerra: "lápida, teñido". Literalmente "moña hecha de palos".	Perrillo (perrillo)	Sostener las hojas de brisa, las hierbas y la tierra que cubren el hueco.
D	Kukaron Kukuro: "hueso"	Hueso (hueso)	Impedir que el animal pueda escapar.
E	Chikero Chikero: "algata"	Asiento (asiento)	Basa donde son prendidos los estacas de huacrapasa.
F	Yerra yerra Yerra: "clavo, pinchar o pisar una estaca introduciendo una cosa puntiaguda" Yerra: "palo"	Estacas de huacrapasa	Inocular el cuerpo del animal, matándolo.

Figura 23. Tabela de vocabulário, página 70 do livro Uwaritata

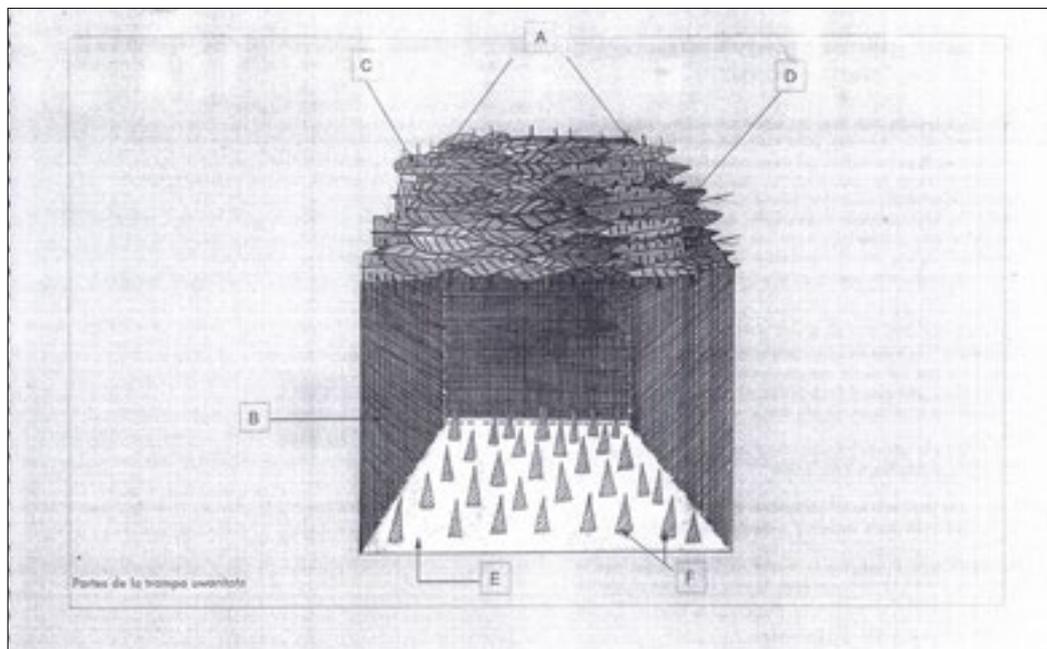


Figura 24. Ilustração do vocabulário, página 71 do livro Uwaritata

Nas páginas apresentadas, o leitor precisa sempre passar por um processo de ligar as letras que representam certo elemento para poder fazer a associação palavra–imagem, sendo que essa conexão poderia ser feita diretamente

deixando a parte textual próxima da imagem a que se refere. Assim, a memorização do vocabulário seria facilitada.

Um apontamento interessante aborda a escolha de fontes. Para diferenciar as palavras escritas em Kokáma, utilizou-se a versão em itálico da família tipográfica empregada no livro. No entanto, a semelhança entre os caracteres itálicos e os regulares é tamanha que o tipo itálico parece apenas o regular levemente inclinado. Isso faz com que a distinção no texto se torne confusa.

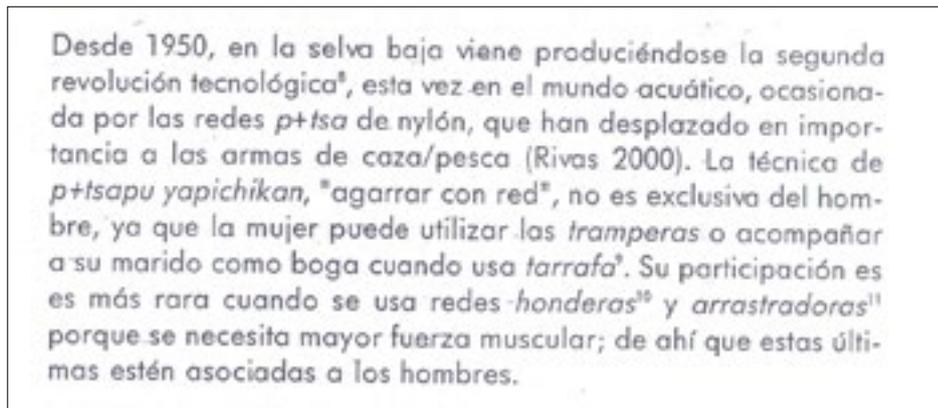


Figura 25. Parágrafo da página 19 do livro Uwaritata, contendo algumas palavras em itálico

No conteúdo do livro, também são encontradas histórias kokamas ilustradas, porém, só há uma ilustração para competir com a mancha textual.

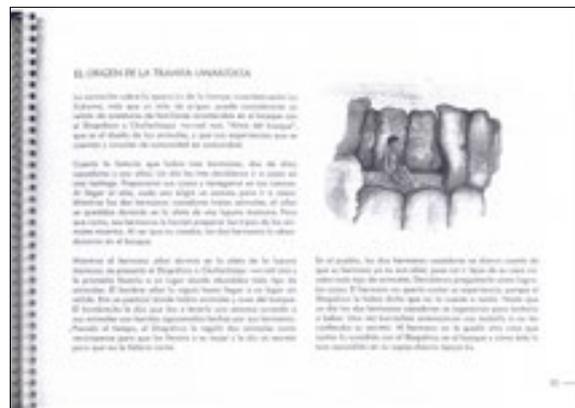


Figura 26. Mito ilustrado, página 55 do livro Uwaritata

Apesar de a história ser bem contada, a presença de uma única imagem parece não ser suficiente para alimentar o lado imaginativo das crianças. Quanto mais ilustrações tiver o conto, maior é a concentração da criança para compreender o que está escrito (SILVA, M. L. 2012).

Esses foram os únicos pontos negativos encontrados, pois, como dito anteriormente, o design gráfico em geral foi resolvido de forma eficiente, organizando todas as informações e dispendo-as de forma esteticamente agradável.

5 O Material didático Jawati Tinin

5.1 Características gerais do material

O material Jawati Tinin é um material didático para uso na escola kokama Atawanã Kwaratxi, localizada na comunidade kokama Nova Esperança, em Manaus, AM. O conteúdo do material foi elaborado pela pesquisadora indígena kokama Altaci Corrêa Rubim, com o apoio de integrantes da comunidade e do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília.

5.1.1 Estrutura Interna

O conteúdo elaborado pela pesquisadora Altaci, depois de passar pelas alterações finais de estrutura²⁸, ficou organizado contendo os seguintes elementos: pré-textuais, introdução, capítulos (lições), subcapítulos, atividades e encerramento. Dado que a comunidade tinha o desejo de se ver, de alguma forma, no material, a Altaci trouxe-nos fotos dos kokama para serem inseridas no decorrer do conteúdo, sem ordem ou disposição especificadas por ela.

Os elementos pré-textuais consistem em página de rosto falsa, página de rosto verdadeira, créditos, ficha catalográfica, sumário, apresentação do material e agradecimentos. Além dessas páginas, há uma breve introdução da personagem mascote, a Jawati Tinin, onde ela amistosamente se dirige aos leitores propondo-se a acompanhá-los durante o processo de aprendizagem.

O conteúdo foi dividido em capítulos, sendo o primeiro denominado introdução e os demais são chamados no material de lições, por ser uma nomenclatura mais familiar aos alunos kokamas.

A introdução explica o contexto dos kokamas e suas tradições. No tópico sobre festas, há um calendário das principais festividades com espaços para que o aluno possa marcar outras datas e definir novos eventos.

Cada capítulo tem um tema diferente e se inicia com um parágrafo introdutório. A maioria deles apresenta vocabulários novos, os quais, a pedido da Altaci, deveriam vir acompanhados de ilustrações²⁹.

Os capítulos se ramificam em subcapítulos, os quais contêm tópicos relacionados ao tema central da lição. Depois de cada matéria nova, aparecem os exercícios para fixá-la. Boa parte das atividades também requer desenhos.

28 Após analisar a versão inicial do conteúdo, montamos uma lista de sugestões para reorganização do conteúdo, que foram inclusas após autorização da Altaci.

29 Para os indígenas é sempre preferível mostrar o objeto do que simplesmente discorrer sobre este: os indígenas, de modo geral, possuem uma compreensão imagética muito forte.

A primeira lição aborda as saudações mais comuns no idioma Kokáma. Por se tratar apenas de conversação, não há uma parte de atividades, sendo sugerido no material para o professor que a prática seja feita em sala.

A segunda lição trata sobre a arte kokama. Seus subcapítulos apresentam as cores em Kokáma, os principais grafismos e aproveitam para introduzir alguns nomes de animais. Além das atividades sobre o vocabulário novo, há também exercícios de coordenação motora.

A terceira lição é sobre música. São apresentados alguns instrumentos na língua nativa e duas músicas, compostas pela elaboradora do material, Altaci Corrêa Rubim. As atividades englobam encontrar o vocabulário já conhecido, completar a letra da música³⁰ e cantar.

Na quarta lição, ensina-se a quantidade de 1 a 4 em Kokáma³¹, fazendo uso do vocabulário já ensinado para praticar a contagem.

A quinta lição aborda os termos usados para relações de parentesco. Nos exercícios, há um espaço para que as crianças desenhem ou cole fotos de sua família e definam quem é quem, utilizando os termos em Kokáma..

A sexta lição é sobre plantas. É o capítulo com a maior quantidade de vocabulário: traz tanto as partes das plantas quanto alimentos que provêm delas, como frutas e raízes comestíveis.

A última lição abrange mitos kokama, principalmente para prática de leitura e de audição. Um deles será contado inteiramente pelo professor, e ele terá auxílio de cartões com ilustrações sequenciais da história. Estes cartões virão apenas no material do professor.

No final do livro, a jabuti surge para se despedir brevemente e abre caminho para o próximo volume³².

O material de orientação ao professor virá em páginas inclusas ao final do seu livro. Lá, ele terá instruções de como trabalhar com o conteúdo, quais os objetivos pedagógicos de cada lição e algumas sugestões de atividades.

Para ajudar na transmissão de vocabulário, o professor contará ainda com cartões contendo desenhos de cada palavra ensinada, para que ele possa mostrá-los sempre que precisar reforçar o termo ou até mesmo para criar dinâmicas durante a aula.

Já para os alunos, seu material conterà um jogo da memória para recorte, contendo os mesmos desenhos do vocabulário do livro e seus respectivos nomes em Kokáma.

Como pode ser percebido, a estrutura interna do material didático Jawati Tinin é de um material didático tradicional, apesar de ser um material didático para ensino escolar diferenciado: é dividido em lições, com explicações e exercícios, orientação ao professor, etc. Entretanto, não há obrigatoriedade do professor em

30 Esse tipo de exercício visa à acuidade auditiva e transcrição do que se ouve para a escrita.

31 Optou-se por ensinar apenas esses números no primeiro volume porque do número 5 em diante, a contagem é feita em outra língua, o quéchua.

32 São previstos, até o momento, 3 volumes para o material didático Jawati Tinin. Para esse projeto de diplomação optamos por criar a interface gráfica apenas do primeiro volume.

seguir a ordem cronológica das lições e das atividades³³, como muito ficou claro para nós através de relatos de Altaci Corrêa Rubim.

5.1.2 Bilinguismo³⁴

Como as gerações atuais tem o idioma português como língua materna, a pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim optou por fazer do material didático Jawati Tinin um material bilíngue Kokáma-Português.

Como o objetivo é o de ensinar a língua Kokáma, sempre que há textos, frases ou vocabulários em Kokáma, estes são colocados antes dos termos correspondentes em Português.

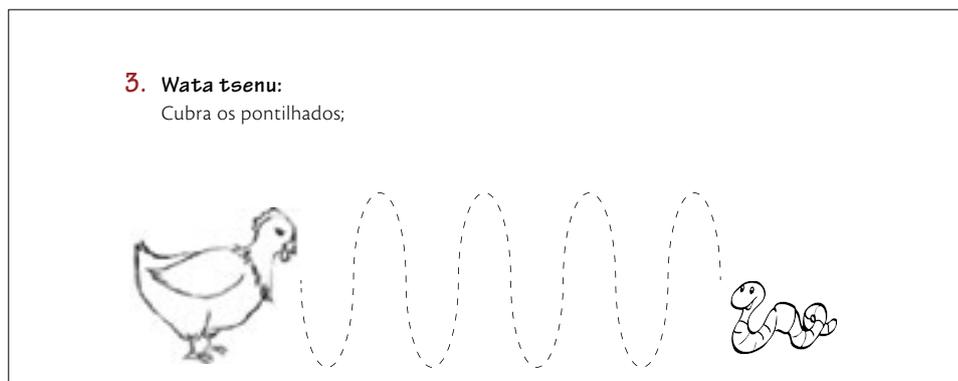


Figura 27. Exemplo de como se comporta o bilinguismo no material didático Jawati Tinin: o termo em Kokáma sempre vem antes do respectivo termo em Português. Página 30 do material didático Jawati Tinin.

É importante observar que há passagens do material em que o texto está apenas em português, sem o equivalente em Kokáma. Isso ocorre porque, como se trata do primeiro volume para o ensino da língua, acreditou-se que isso facilitaria ao professor e ao aluno acompanhar algumas passagens de conteúdo. As partes em que esse fato ocorre são nas falas da Jawati Tinin, nas apresentações dos conteúdos das lições e dos subtópicos e nas descrições de alguns objetos presentes nos vocabulários.

33 Esse esclarecimento de que não há obrigatoriedade em obedecer à ordem em que as lições aparecem seria explicada na Orientação ao Professor. Como o ensino escolar indígena obedece a uma dinâmica própria, não seria cabível que o material didático forçasse o professor indígena a seguir um outro ritmo.

34 Detalhes sobre a questão do bilinguismo no projeto gráfico estão especificados no Capítulo 5, tópico 5.5.

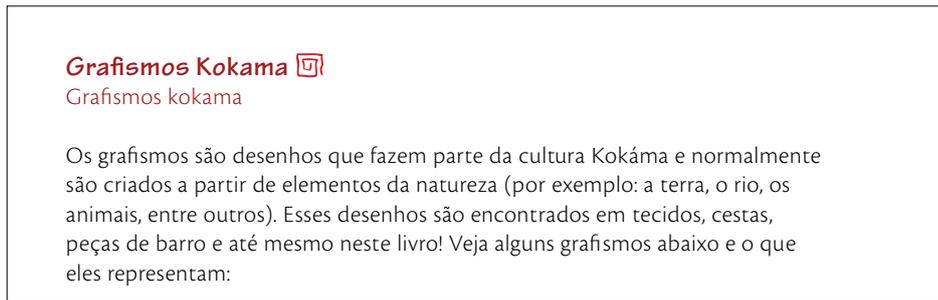


Figura 28. Exemplo de apresentação de conteúdo de um subtópico, em Português. Página 31 do material didático Jawati Tinin.

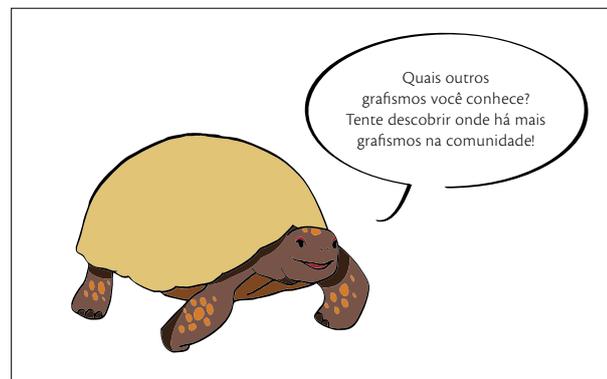


Figura 29. Exemplo da jabuti Jawati Tinin falando com o leitor, em Português. Página 31 do material didático Jawati Tinin.

5.2 Público-alvo

O público-alvo abrange crianças da comunidade Kokama entre 6 e 9 anos, em fase de alfabetização. Elas frequentam a escola governamental no período oposto ao da escola Kokama; portanto, já têm prática de leitura e escrita.

Uma característica marcante dos Kokama é o gosto pela arte desde a infância. Infere-se assim que o público-alvo tenha grande interesse pelo desenho e pela pintura.



Figura 30. Crianças kokama da comunidade de Nova Esperança ouvindo atentamente as instruções da professora Altaci Corrêa Rubim (à direita). Fonte: acervo pessoal de Altaci Corrêa Rubim.

5.3 Mascote Jawati Tinin

De acordo com Sobral (2008), nem sempre elementos como lettering e símbolos, que complementam uma identidade visual, conseguem gerar interatividade e afetividade por parte das crianças. Isso justifica a criação de mascotes que conseguem expressar emoções e, assim, captar a simpatia e a empatia do público infantil.

Bambenger (1995) classifica a faixa etária de 5 a 9 anos como a idade do conto de fadas, onde o desenvolvimento da criança é essencialmente suscetível à fantasia, destacando a preferência por personagens com quem possam se identificar. Ainda sobre identificação em relação aos personagens, Silva, J. M. (2012) afirma que:

“A utilização de personagens fixos³⁵ é uma estratégia que, ao imprimir alguma regularidade nas interações, busca estabelecer uma conexão entre o livro didático e seus leitores, o que poderá resultar em identificação por parte destes.”

(SILVA, J. M., 2012, p. 91)

Pode-se inferir, assim, que o personagem é um veículo de comunicação eficiente para aproximar o material didático de seus leitores, através do reforço da relação emocional e de uma interação constante. Silva (2012) ressalta ainda que, para conquistar o afeto da criança, é fundamental que seu contexto seja compreendido pelo personagem; ou seja, preferencialmente, ambos (criança e

35 Na dissertação de mestra de Silva (2012), personagens fixos ou centrais são aqueles que aparecem frequentemente durante o livro.

personagem) devem fazer parte de um mesmo cenário.

Para trazer uma mascote com a qual as crianças pudessem se familiarizar, a pesquisadora Altaci Corrêa Rubim sugeriu o uso da jabuti de casco branco³⁶, um animal comum de ser encontrado na região. Essa jabuti possui a particularidade de portar um casco claro e liso devido às queimadas; as manchas brancas de sua carapaça são os sinais de ter sobrevivido ao fogo causado pela imprudência humana. Assim, sua história também pode ser utilizada como um artifício educativo para se redobrar os cuidados com os pequenos incêndios nas matas³⁷.

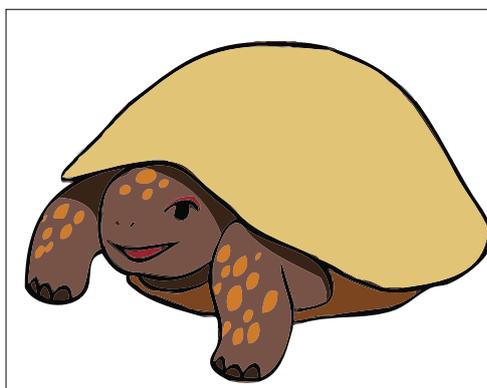


Figura 31. A mascote Jawati Tinin, usada no material didático Jawati Tinin.



Figura 32. Um jabuti com o casco branco devido à queima de folhas secas: inspiração para o personagem mascote do material didático. Fonte: acervo pessoal de Altaci Corrêa Rubim.

36 Jawati Tinin em Kokáma. É o animal que dá nome ao material.

37 A história da Jawati Tinin é contada em maiores detalhes no material didático, mas contando de forma resumida, trata da história de um jabuti que foi dormir sob algumas folhas secas. Como não estava visível aos olhos humanos, as pessoas que haviam juntado essas folhas anteriormente acabam colocando fogo no lugar. O jabuti consegue escapar, mas seu casco fica esbranquiçado e liso.

Foi necessário conceder ao jabuti a habilidade da fala, para que este possa dar dicas e sugerir atividades a serem desenvolvidas durante as aulas; a mascote possui, assim, a função de interagir com o leitor através de comentários e esclarecimentos sobre os conteúdos do livro. Propõe-se que a mascote também incentive a participação dos alunos e a comunicação destes com o professor, por meio de questionamentos que levem debates em sala de aula.

5.4 Requisitos para o projeto gráfico

Os requisitos registrados após análise do material e briefing com a elaboradora do conteúdo Altaci Corrêa Rubim, que é uma representante indígena da comunidade kokama, foram:

- Linguagem simples, adequada para o público infantil;
- Família tipográfica que facilite a leitura;
- Impressão colorida, pois, além de conter o ensino das cores no idioma Kokáma, o material dispõe de elementos difíceis de serem reconhecidos em preto e branco, como algumas ilustrações de frutos e fotos de comidas, por exemplo;
- Ilustrações de complexidade suficiente para que os frutos e animais possam ser facilmente identificados;
- Ilustrações somente em contorno³⁸ nos exercícios, para que as crianças possam colorir, caso desejem;
- Exercícios variados e coerentes com o conteúdo apresentado;
- Referência a itens da cultura Kokama na identidade visual da publicação e nos exercícios, sempre que possível;
- Formato de página que possibilite fotocópias em A4 sem perda de informação;
- Espaço amplo no formato aberto para que o usuário possa ter liberdade de movimento das mãos ao escrever e desenhar;
- Tipo de papel que permita impressão nítida e possua textura neutra, ou seja: fácil de riscar com qualquer material escolar;
- Gramatura de papel mediana: a espessura não pode ser muito fina para não ser facilmente marcada pelo uso do lápis, nem muito grossa para que o material não fique pesado e difícil de dobrar;
- Boa opacidade de papel, já que a impressão será em frente-e-verso.

38 Também chamada de ilustração em Line Art.

6 Projeto Gráfico

6.1 Formato

6.1.1 Levantamento de pré-definições

Para a escolha do tamanho da página, foi feita uma busca nas gráficas a fim de saber seus formatos econômicos, ou seja, aqueles em que se tem menos desperdício de papel na hora do refile. Além de ser mais ecológico, o formato econômico normalmente recebe desconto de custo para a impressão.

No momento do briefing, recebemos a informação de que eventuais alunos não contemplados no público-alvo poderiam aparecer para assistir a algumas aulas, então seria necessário fazer fotocópias do material para que eles pudessem acompanhar. A máquina copiadora disponível na comunidade realiza fotocópias em tamanho A4 (21 x 29,7 cm), portanto, deveríamos optar por um formato semelhante para que não houvesse perda de informações no processo.

Como definimos a impressão para ser feita em gráfica rápida³⁹, deveríamos tomar em consideração os tamanhos de papel ali disponíveis. Em visita a algumas gráficas, constatou-se que o maior tamanho trabalhado por elas era pouco maior que um A3 (29,7 x 42 cm).

É importante ter em vista que o público-alvo ainda está passando por aperfeiçoamento da coordenação motora, em especial a classificada como fina, onde verifica-se o uso de músculos pequenos no uso de instrumentos para desenhar, pintar e escrever (Gallahue e Donnelly, 2008). Dentre as dificuldades que a criança pode apresentar nessa fase, encontra-se o desajeitamento para realizar atividades acadêmicas, como a escrita e o traçado, também justificado pelo fato de que algumas crianças ainda estão estabelecendo sua mão dominante. Assim, elas exercem movimentos exagerados para esses exercícios, muitas vezes extrapolando o espaço destinado à tarefa.

Dada essa problemática, o livro *Jawati Tinin* deve possuir uma área ampla para que o usuário possa ter muita liberdade de movimento das mãos ao escrever e desenhar.

6.2.1 Resultado

Colocados os critérios já estabelecidos, o tamanho recomendado pelas gráficas foi o formato econômico 9 (20 x 30 cm). Apesar de o formato aberto (40 x 30 cm) ser maior que o A3, a mancha gráfica cabia na área de impressão do maior tamanho de papel disponível e ainda tinha a possibilidade de sangria.

O tamanho atende à exigência de ser bastante similar ao A4 e confere

39 Veja 7.1 *Impressão*, página 94.

muito espaço para a criança riscar no caso de ultrapassar o limite dado para a execução das tarefas.

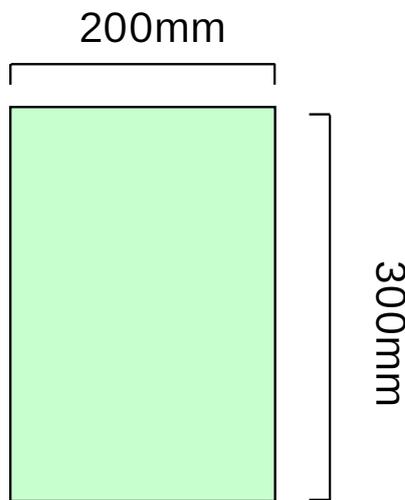


Figura 33. Formato fechado.

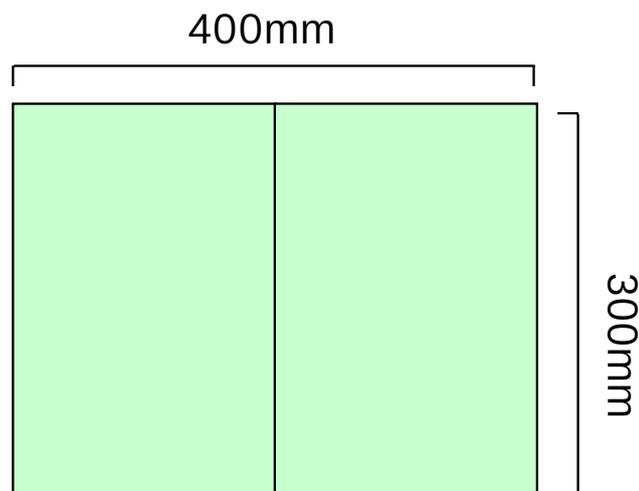


Figura 34. Formato aberto.

6.2 Grid e margens

Tendo escolhido o tamanho do material didático, optamos por um grid de proporção 4:6 por ser a proporção do formato que escolhemos ($200/300 = 4/6$).

Quanto às margens, definimos as seguintes medidas: 24 mm para a margem superior, 30 mm para a inferior, 20 mm para a interna e 25 mm para a margem externa. Optamos por definir uma margem que não fosse simétrica para que o material não ficasse monótono e tedioso em sua narrativa. Elementos textuais em geral não ultrapassam as margens no material didático, entretanto outros elementos gráficos, como ilustrações, fotos e grafismos podem, eventualmente, extrapolar seus limites. A numeração de páginas está inserida dentro na margem.

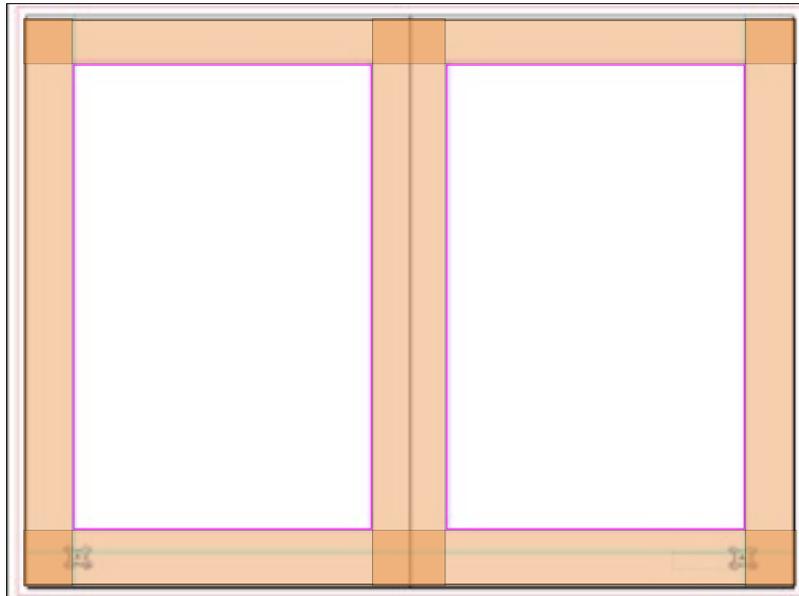


Figura 35. Esquema mostrando a proporção das margens no material didático Jawati Tinin, formato aberto.



Figura 36. Margens destacadas em laranja mostrando o comportamento dos elementos gráficos com relação àquelas. Páginas 6 e 7 do material didático Jawati Tinin.

A mancha gráfica⁴⁰ foi dividida em 12 colunas, com espaçamento de 2,5 mm entre cada. Optamos por um número relativamente grande de colunas (12) porque como o material teria muitas ilustrações, fotos e outras intervenções

40 Espaço delimitado pelas margens, onde são inseridas a quase totalidade dos elementos gráficos que compõem a diagramação de um impresso.

gráficas, um número relativamente grande de colunas ajudaria na diagramação desses elementos.

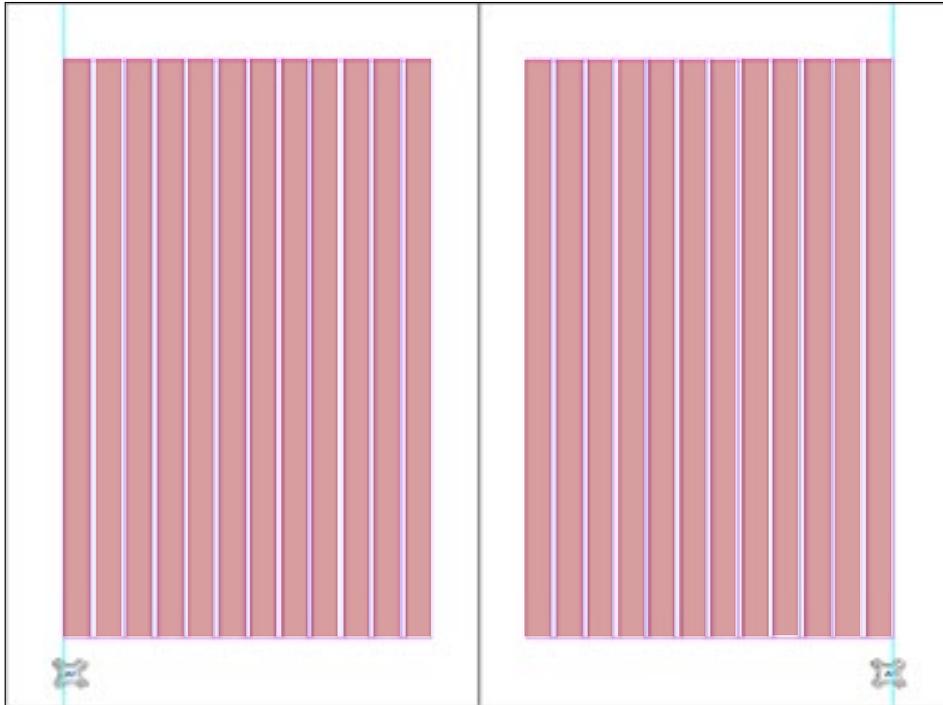


Figura 37. Desenho esquemático mostrando a distribuição das 12 colunas em cada página.

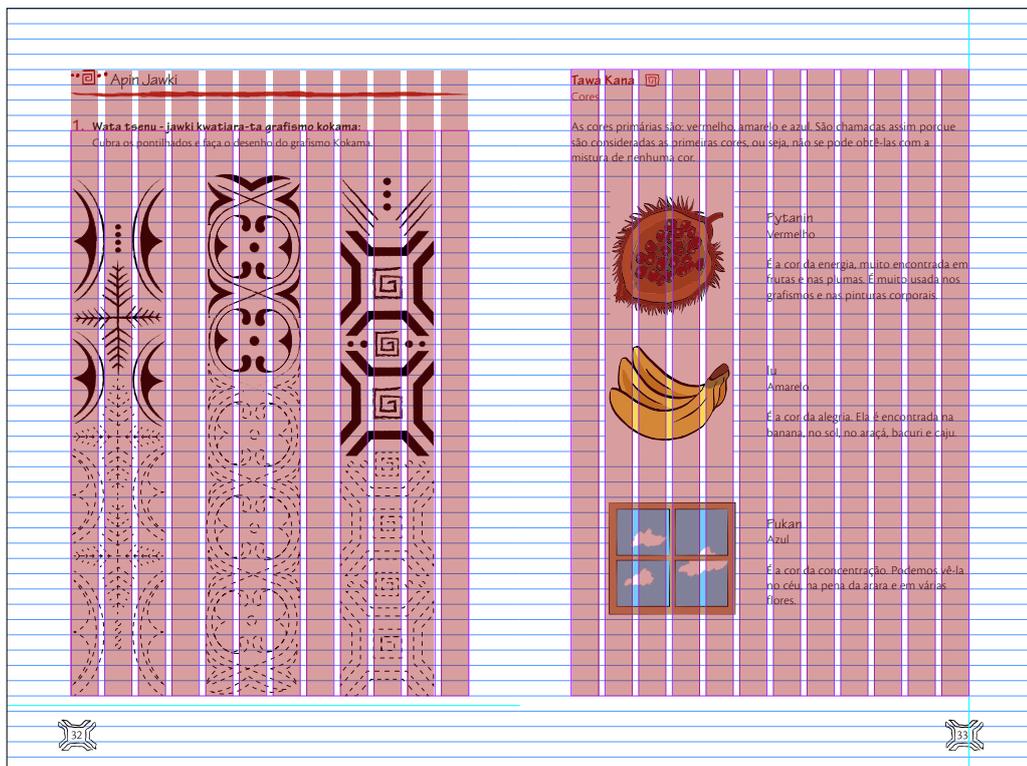


Figura 38. Exemplo do uso das colunas no material didático Jawati Tinin. Páginas 32 e 33 do material didático.

Quanto à baseline, realizamos um cálculo de quantas linhas exatas cada página comportaria com uma fonte de 14 pt, tendo como baseline mínima o seu leading automático, que é de 16,8 pt. Pela aproximação, ficamos com 50 linhas exatas que poderiam ser aproveitadas por página (descontando-se as medidas das margens e levando em consideração apenas a altura da página, que é de 300 mm). Assim, definimos a medida de 6 mm para a baseline do material didático.

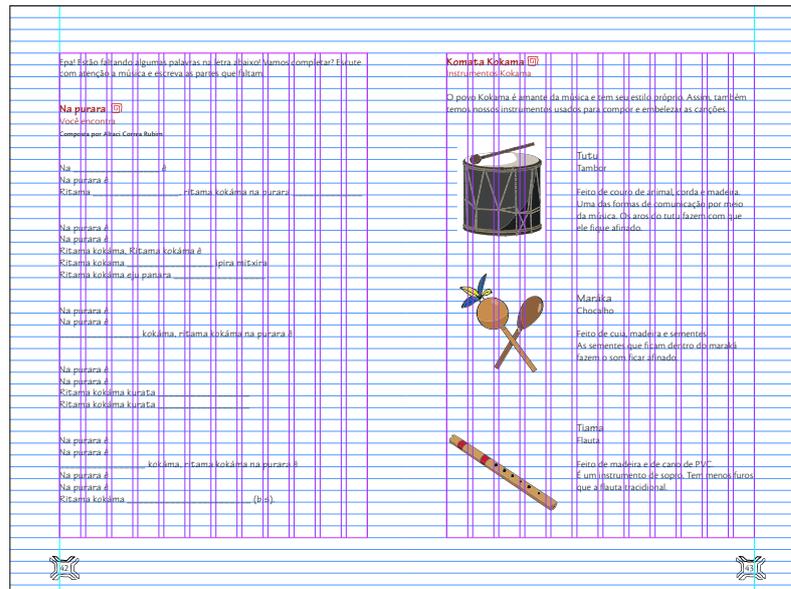


Figura 39. Baseline de 6 mm para uma fonte tamanho 14 pt. Esse valor de baseline permite a página ser dividida por exatamente 50 linhas.

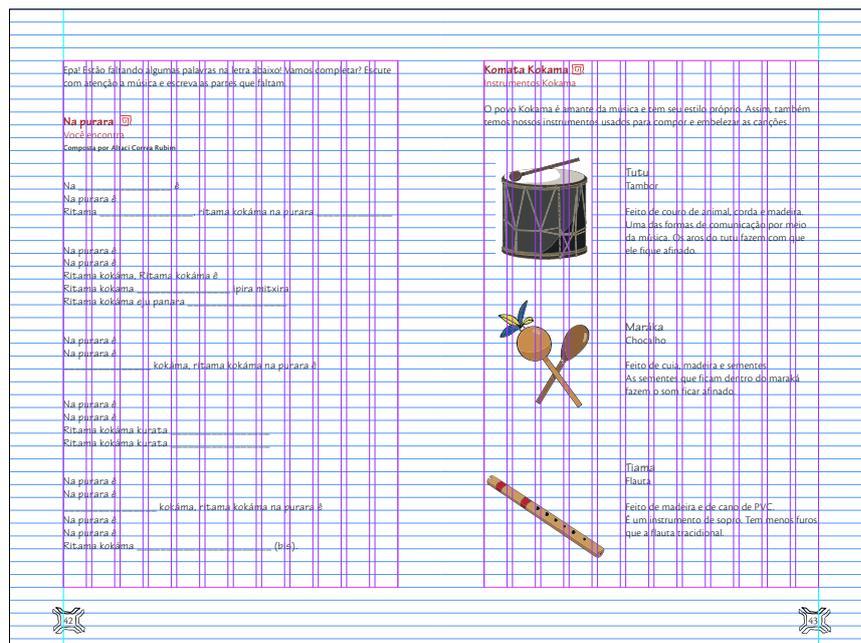


Figura 40. Exemplo de páginas com a baseline à mostra. Páginas 42 e 43 do material didático.

6.3 Família Tipográfica

6.3.1 Levantamento de pré-definições

O material Jawati Tinin demandou uma pesquisa dirigida especialmente à tipografia para crianças com idade entre 6 a 9 anos. Os primeiros contatos entre a escrita e a criança devem ser feitos em boas circunstâncias, sem quaisquer descuidos, objetivando o êxito da aprendizagem infantil.

A escolha da tipografia a ser utilizada deve levar em conta as dificuldades cognitivas⁴¹ das crianças, pois ela é ferramenta essencial para a boa legibilidade das palavras. O público para o qual se volta o livro Jawati Tinin é composto por meninos e meninas entre 7 e 9 anos, ou seja, crianças em início de aprendizagem da leitura ou com pouca fluência desta. Elas geralmente não conseguem reconhecer as letras de imediato, apresentando ainda forte dependência do tipo tipográfico utilizado para distinguirem os caracteres.

A fim de facilitar a identificação das letras, foram estabelecidos alguns critérios para a seleção das fontes tipográficas do material Jawati Tinin:

a) Deve-se evitar fontes decorativas.

São consideradas fontes decorativas aquelas que não foram concebidas como tipos de texto, e sim para um uso esporádico e isolado. Normalmente são bem enfeitadas e variadas: algumas imitam animais, objetos, pessoas, desenhos animados; outras ainda remetem à ideia de festa, comemoração, quadrinhos, tecnologias, épocas, etc. Na Figura 41, temos alguns modelos de fontes assim classificadas:



Figura 41. Exemplos de fontes decorativas.

Embora muitos tipos temáticos tenham sido desenvolvidos visando ao público infantil, Heitlinger (2007) afirma que o uso de fontes consideradas “divertidas” ou irregulares não é recomendado para fins didáticos. As formas diferentes apelam ao imaginativo e quebram facilmente a concentração das crianças na palavra escrita.

41 Segundo o Dicionário Online de Português, *recongnitivo* é o “ato pelo qual se reconhece uma obrigação, revocando o título que a estabeleceu.”

b) Preferência por poucas famílias tipográficas.

Havendo no material a necessidade de distinguir o texto em Kokáma e sua respectiva tradução para o português, a melhor solução encontrada foi de criar um contraste entre esses dois textos através da família tipográfica utilizada em cada um. No caso de a diferenciação ser feita por cores, a mancha gráfica ficaria mais poluída visualmente, pois haveria uma constante troca tonal no texto somada às ilustrações coloridas e possíveis ornamentos de página.

Já na opção de distinção por pesos, como negrito/regular, observou-se que o contraste não ficou muito óbvio. Pelo contrário, tornou-se confuso principalmente porque o mesmo peso usado para tradução poderia ser utilizado para outra finalidade, como destaque de algum termo no texto.

Para não haver uma variedade desnecessária de tipos, optou-se por ter uma família tipográfica para textos em português e outra para os textos em Kokáma, a fim de facilitar a distinção das duas línguas no material didático. Pode-se notar que Heitlinger (2009) desaprova o uso de muitas fontes em livros didáticos infantis:

“Não só os cadernos de exercícios, mas todos os livros apresentados às crianças nesta fase de aprendizagem (4, 7, 8 anos), devem ser exclusivamente compostos por uma única fonte. Este uso exclusivo pode ajudar a evitar casos de dislexia e ajuda as crianças a focarem a sua atenção.”

(HEITLINGER, 2009, p. 18).

Com essa argumentação, decidimos que as duas únicas famílias tipográficas escolhidas deveriam ter o máximo de semelhanças anatômicas entre os caracteres de cada uma (como o uso de serifas e tamanho das hastes) para evitar os problemas apontados por Heitlinger.

c) Caracteres bem distintos uns dos outros

Rumjanek (2009) afirma que a leitura das crianças é feita pela decifração das letras. Segundo a autora, a legibilidade normalmente é associada ao reconhecimento de caracteres individuais; ela aponta que a leitura realizada pelas crianças ainda depende do reconhecimento de letra-por-letra. Por conseguinte, a tipografia deve propiciar uma clara diferenciação de cada caractere.

Para as crianças, as diferenças de esquerda e direita, acima e abaixo não estão totalmente definidas. Não conseguem distinguir se as letras estão viradas, ou em pé, ou invertidas. Sendo assim, deve-se providenciar que as formas espelhadas não sejam parecidas, como os pares d/b e q/p.

Em livros infantis, Walker (2005) aponta que é muito importante existir uma diferenciação entre as letras o, a e g, pois podem confundir as crianças por apresentarem similaridade aparente. Como exemplo, cita que a tipografia *Avant Garde Gothic* não possui essa diferenciação (Fig. 42).

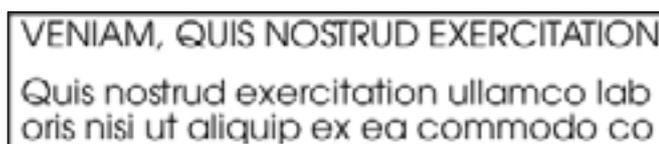


Figura 42. Exemplo da fonte Avant Garde Gothic Book.

Quando crianças foram questionadas por Walker sobre qual é a diferença notada por elas entre o *a* de dois andares e o *a* de um andar (Fig. 43), elas responderam que o *a* de dois andares é o que elas leem. Como a busca é por uma fonte que elas possam ler facilmente, a escolha pelo *a* de dois andares se mostra mais pertinente⁴².



Figura 43. Exemplo de *a* de dois andares e *a* de um andar.

As ascendentes e descendentes devem ser suficientemente longas para impedir a confusão entre os caracteres na leitura pelas crianças.

d) Espaço das entreletras adequado

O espaço esculpido entre as letras e à volta destas, conhecido como entreletras, deve ser levado em consideração: quando feito de maneira incorreta, a legibilidade se esgota.

Quando esse espaço é restrito, a pouca familiaridade com as letras torna difícil discernir o fim de um caractere e o começo do próximo. Essa imprecisão pode fundir dois caracteres e sugerir a forma de um terceiro, como exemplificado na Figura 44, onde as letras *r* e *n* podem ser confundidas com a letra *m*.



Figura 44. Exemplo do que pode acontecer quando a entreletra é restrito.

e) Espaço de entrelinha adequado

A entrelinha é a distância de uma linha de base à outra. No caso do livro infantil, onde os tipos tendem a ser maiores, a entrelinha é positiva, ou seja, o respiro entre uma linha e a próxima é maior que valor pré-estabelecido automaticamente por programas de editoração de textos.

42 O autor considerou como *a* de dois andares, o *a* que possui um arco acima do olho, enquanto o *a* de um andar é aquele que possui apenas o olho ligado à espora (Fig. 10).

f) Não usar serifas

De acordo com Clair e Busic-snyder (2009) a serifa é uma leve extensão no início e no fim do traço de uma letra, desenhada em ângulo reto ou obliquamente através do braço, haste ou cauda da letra.

Apesar de alguns autores afirmarem que a serifa facilita o reconhecimento dos caracteres e ajuda na sua diferenciação, Daniel Alvares Lourenço, em sua dissertação de mestrado pela Universidade do Paraná, realizada em 2011, apresenta vários estudos feitos por diferentes pesquisadores comprovando que não há diferença significativa entre tipo com serifa e sem serifa em termos de legibilidade na opinião de crianças e professores. Não obstante, os dados empíricos revelam que é muito forte a necessidade das crianças por tipografias que remetam à caligrafia aprendida na escola, e os tipos sem serifas se aproximam mais desses anseios. Elas também são mais “limpas” e claras, confundindo menos na hora da leitura.

g) Letras grandes

Em relação ao tamanho dos caracteres, Burt (1959, apud COUTINHO, 2006) aponta que, para os primeiros anos de leitura, todos os livros devem ser impressos em letras grandes, entre 14 e 18 pontos.

h) Possuir pesos diferentes

Para acentuar a diferença na hierarquização de informações, tais como título e subtítulo, é preferível o uso de pesos tipográficos variados. A fonte escolhida deveria ter, no mínimo, as opções regular, negrito e *light*.

i) Possuir acentos.

Como parte do material será escrito em língua portuguesa, é preciso encontrar uma fonte que abranja todas as letras encontradas neste idioma, assim como as encontradas em Kokáma. Além de usar o alfabeto latino, a língua Kokáma utiliza ainda a variante ñ (ene com til) e vogais com acento agudo. Portanto, as famílias tipográficas escolhidas devem possuir esses caracteres.

6.3.2 Resultado

Após uma busca por fontes que atendessem às definições pré-estabelecidas, escolhemos a Cronos Pro (Fig. 45) como família tipográfica principal, a qual compõe a maior parte dos textos.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
 a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Figura 45. Cronos Pro, regular, 18 pt.

Criada pelo tipógrafo Robert Slimbach, Cronos Pro é uma família sem serifa baseada em tipos romanos antigos. Como muito de sua aparência deriva da tipografia caligráfica do Renascimento italiano, Cronos aparenta ser manuscrito, o que o diferencia da maioria dos outros tipos sem serifa e faz com que seja uma opção efetiva para composições textuais.

Trata-se de uma família completa, suprimindo a necessidade de variação de pesos e larguras.

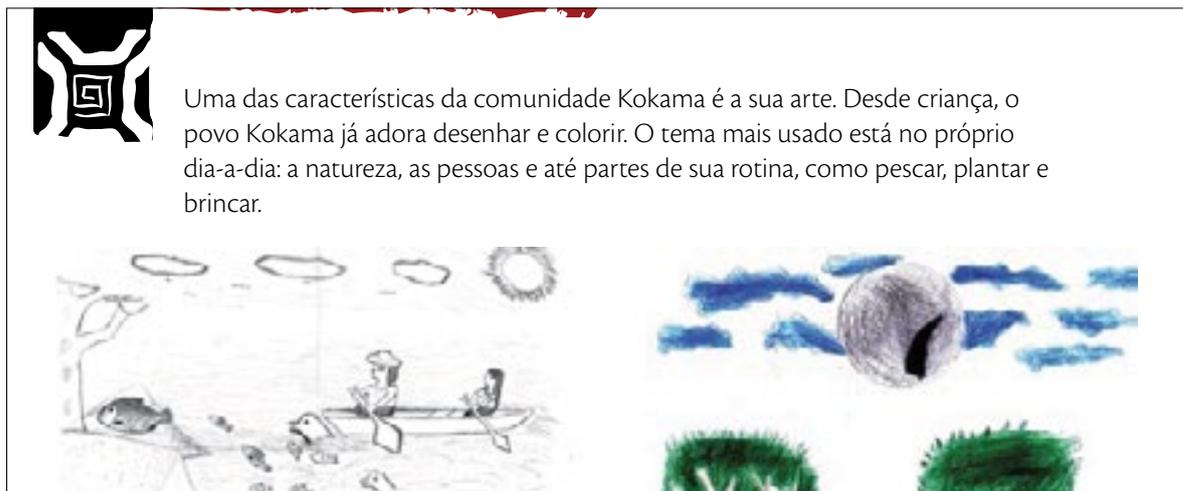


Figura 46. Exemplo do uso da Cronos Pro Light no material didático Jawati Tinin, tamanho 14 pontos. Página 28.

Como fonte complementar, a Tekton Pro (Fig. 47) foi escolhida por não ser tão contrastante em relação a Cronos, e ainda assim manter um caráter mais amigável.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
 a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Figura 47. Tekton Pro, regular, 18 pt.

Tekton é uma família tipográfica original da Adobe, baseada na letra manuscrita do autor e arquiteto Francis Ching. Embora a tipografia tenha sido inicialmente concebida por Siegel, um desenhista anterior com foco na arquitetura (Tekton é o termo grego para “construtor”), a Tekton logo encontrou um público muito mais amplo. As formas simples e limpas das letras trabalham bem em conjunto com desenhos, enquanto o caráter personalizado e informal do seu design torna-o adequado para títulos. A variedade de pesos da Tekton Pro atende às exigências do material Jawati Tinin.

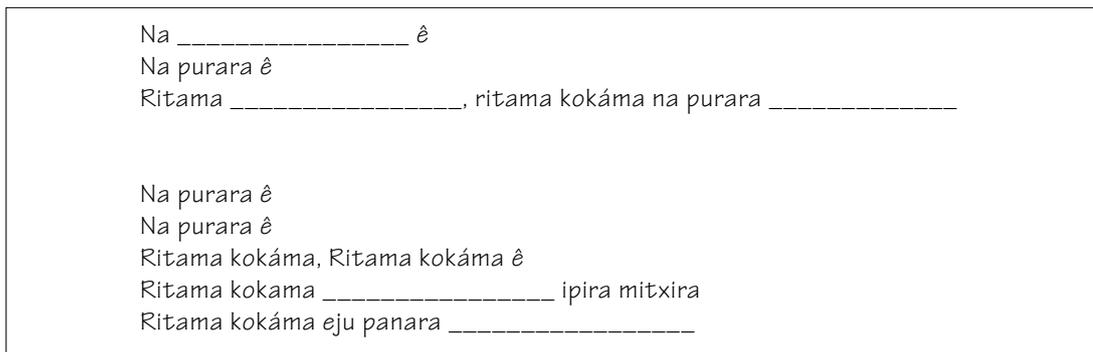


Figura 48. Exemplo do uso da Tekton Pro Regular no material didático Jawati Tinin, tamanho 14 pontos. Página 42.

6.4 Paleta de Cores

Além da cor preta (K 100), cor principal para textos e contornos, outro padrão de cores fez-se necessário para destacar títulos e colorir os ornamentos separativos. Entretanto, não queríamos formar uma paleta muito extensa, pois as ilustrações do material didático seriam coloridas nas explicações dos conteúdos. Outra preocupação era a de enfatizar os elementos da cultura kokama na seleção das cores. Assim, as cores do cotidiano da comunidade foram buscadas para comporem a paleta a ser usada no material didático.

Apesar da primeira ideia ter sido de coletar tons presentes na natureza, acabamos por preferir que a paleta fosse proveniente do próprio povo kokama, e não do meio em que habitam. Portanto, a pesquisa voltou-se para um dos aspectos mais representativos das tradições da comunidade: sua arte.

As pinturas ornamentais kokama têm forte presença na comunidade, com seus grafismos tradicionais presentes em peças de artesanato, roupas, murais, etc. Através das fotos enviadas pelos kokamas, constatamos que a cor mais utilizada é o vermelho terroso (C0 M100 Y100 K40).

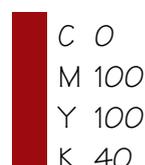


Figura 49. Cor terrosa da paleta de cores.

Para Fonseca (2004), os tons de vermelho são psicologicamente estimulantes. Devido a isso, se utilizados de forma exagerada, esses tons se tornam agressivos e causam estresse mental. Dessa forma, resolvemos limitar seu uso apenas para poucos elementos que merecessem destaque.

Por harmonia analógica⁴³, as cores que combinam com o vermelho são tons voltados para o violeta ou para o laranja. Como o material pedia por cores dinâmicas que se opusessem à neutralidade do preto, o laranja teve preferência e era, de fato, a cor mais vista nas peças apresentadas nas fotos.

A cor âmbar (C0 M33 Y100 K0) é encontrada tanto no trançado das cestas e chapéus quanto em seus instrumentos musicais, como a flauta e o chocalho. Também é a cor dos adereços confeccionados para uso próprio ou comércio, como os brincos, colares, tornozeleiras e anéis.

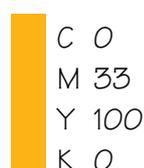


Figura 50. Cor âmbar da paleta de cores.

Assim como o vermelho, o laranja-amarelado também cansa facilmente e pode se tornar irritante, de acordo com Fonseca. Logo, seu uso também foi bastante restrito.

6.5 Estilos Internos

6.5.1 Textos (sem hifenização, sem justificação, etc)

Os textos, em sua grande maioria, estão com 14 pt, alinhados em uma baseline de 6 mm. Escolhemos o tamanho 14 pt por ser um tamanho não muito pequeno de letra, o que facilitaria o reconhecimento dos caracteres pelo aluno⁴⁴.

Optamos por não utilizar a hifenização em nenhum dos textos porque, como se trata de um material didático, não seria adequado ter palavras quebradas, pois estas dificultam a leitura. Além disso, se usássemos esse recurso, aquelas que estivessem em Kokáma também seriam hifenizadas e o idioma ainda não possui regras definidas de separação de sílabas.

43 Pela teoria das cores, harmonia analógica é a harmonia resultante de uma cor primária combinada com duas cores adjacentes no círculo cromático. Uma cor é trabalhada como dominante enquanto que as adjacentes são utilizadas para enriquecer a harmonia.

44 Levando-se em consideração que as crianças que usarão o material didático já são alfabetizadas, não há necessidade de letras exageradamente grandes.

Assim sendo, também ficou decidido que todos os textos não utilizariam a justificação, pois justificar textos que não são hifenizados pode comprometer o espaçamento das palavras e até dos próprios caracteres.

Tanto os textos com Cronos Pro e com Tekton Pro obedecem às determinações acima descritas.

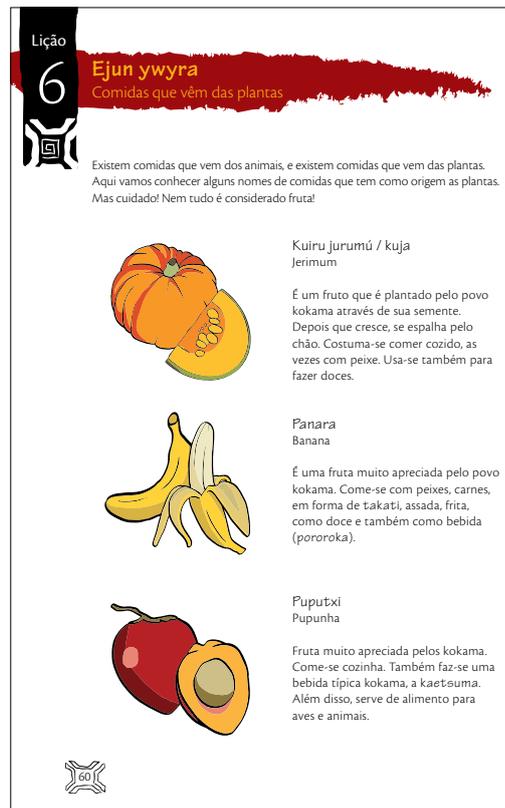


Figura 51. Página 60 do material didático. Pode-se perceber que todos os textos estão alinhados à esquerda, sem justificação e sem hifenização.

6.5.2 Diferenciação bilíngue

Para diferenciar visualmente os textos que estavam em Kokáma dos textos em Português, optamos por utilizar duas fontes: Tekton Pro para Kokáma e Cronos Pro para Português.

Na maioria dos textos, o peso utilizado para a Cronos Pro foi a Light, pois seu peso regular, em contraste com a Tekton Pro Regular, dava a impressão de que a Cronos estava em negrito.

Cronos Pro Regular	Cronos Pro Light
Tekton Pro Regular	Tekton Pro Regular

Figura 52. Comparação de pesos entre Cronos Pro e a Tekton Pro, ambas com 14 pt.

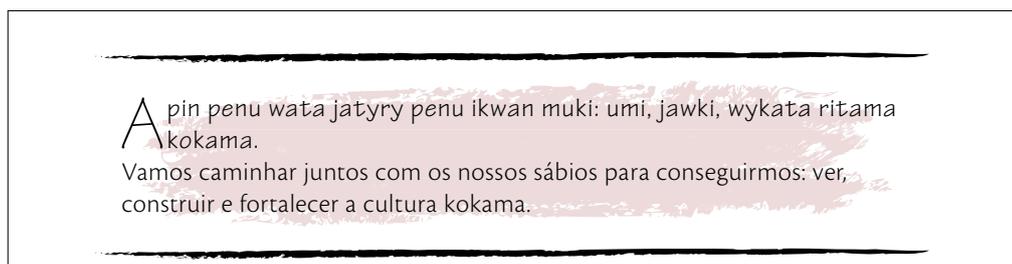


Figura 53. Exemplo de bilinguismo: texto em Kokáma com Tekton Pro Regular e, abaixo, texto em Português com Cronos Pro Light.

6.5.3 Entrada de lições

As entradas das lições consistem em páginas duplas, que sempre trazem fotos ou desenhos relacionados ao conteúdo de sua respectiva lição. Optamos por fazer uma entrada de lições para que o material pudesse estabelecer um tempo narrativo que transcorresse num ritmo mais lento, a fim de dar a impressão de que não é necessário que todo aquele conteúdo seja abordado de uma só vez.

Fotos da comunidade kokama de Nova Esperança foram usadas nas entradas das lições com o intuito de estabelecer um contato maior, isto é, uma maior familiaridade e afetividade entre o material didático e o aluno. Como a comunidade de Nova Esperança é pequena, é possível que todos reconheçam as pessoas que aparecem nas fotos do material. Cada entrada de lição tem suas fotos organizadas de maneiras diferentes, para que a narrativa não fique muito monótona ao longo do material didático.

Além das fotos, cada entrada de lição tem especificado o seu título/ assunto em Kokáma (40 pt, em vermelho), seguido da tradução do termo para o Português (25 pt, em preto). O grafismo do jabuti sempre está presente ocupando a margem direita da página ímpar, e uma simplificação de uma parte do grafismo da flecha separa o título da lição em Kokáma do título em Português.

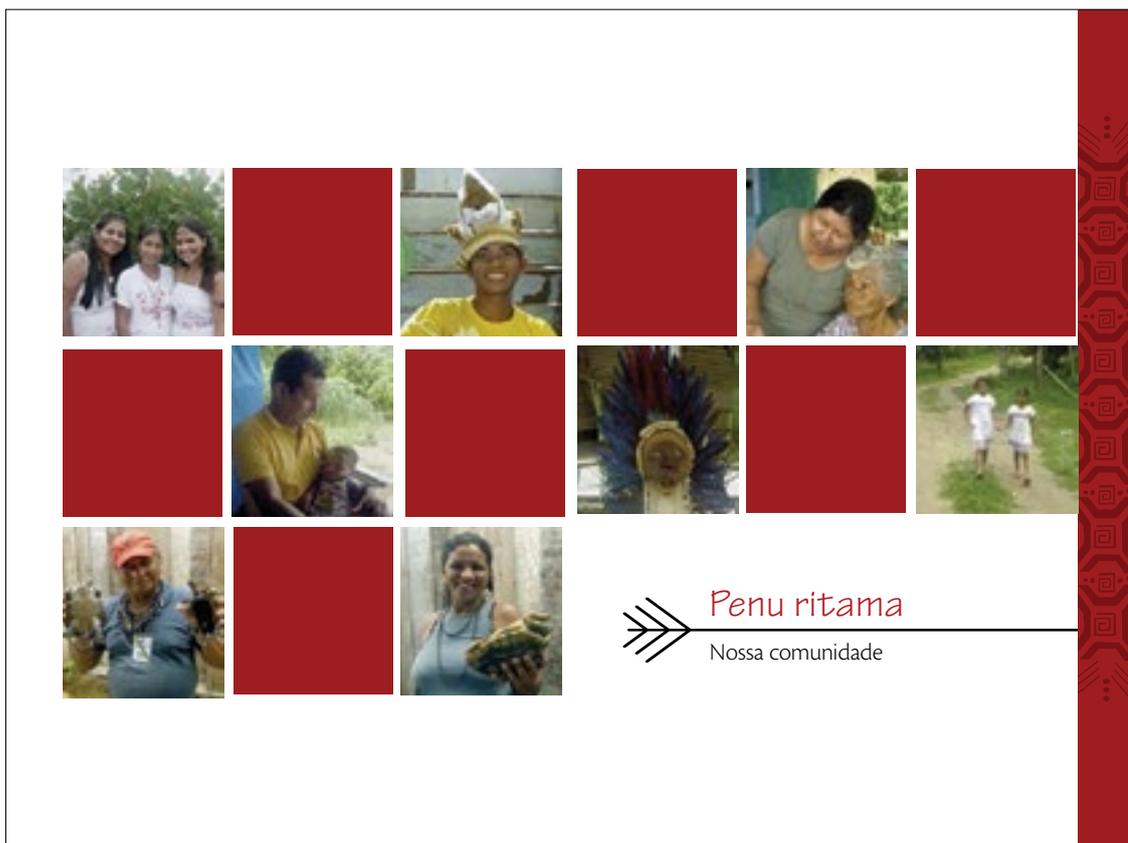


Figura 54. Abertura da Introdução. Páginas 12 e 13 do material didático Jawati Tinin.



Figura 55. Abertura da Lição 1. Páginas 22 e 23 do material didático Jawati Tinin.

6.5.4 Início de Lições

Após as duas páginas de abertura, a lição em si começa. Para organizar melhor esse começo de conteúdo, montamos uma espécie de “cabeçalho” para sinalizar o início da lição. Nele vem escrito o número da lição em negativo à esquerda, buscando alinhá-lo ao título. Ao lado, vem o nome da lição em Kokáma (24 pt) com a tradução do nome da lição em Português (18 pt) logo abaixo, ambos em âmbar para destacar do fundo vermelho.

Os elementos gráficos que organizam essas informações são: para o número da lição, uma forma retangular em preto com traçado irregular, simulando um desenho feito à mão livre, e um dos módulos que compõem o grafismo do jabuti na cor do papel; para as informações referentes ao título da lição há um elemento gráfico horizontal em vermelho terroso simulando uma pintura feita à mão com pincel de ponta chata. Para esses elementos gráficos, procuramos sempre simular algo feito manualmente, de modo a conferir organicidade ao material⁴⁵.

Abaixo desse “cabeçalho” costuma vir uma breve descrição do que será aprendido na lição, em língua portuguesa.

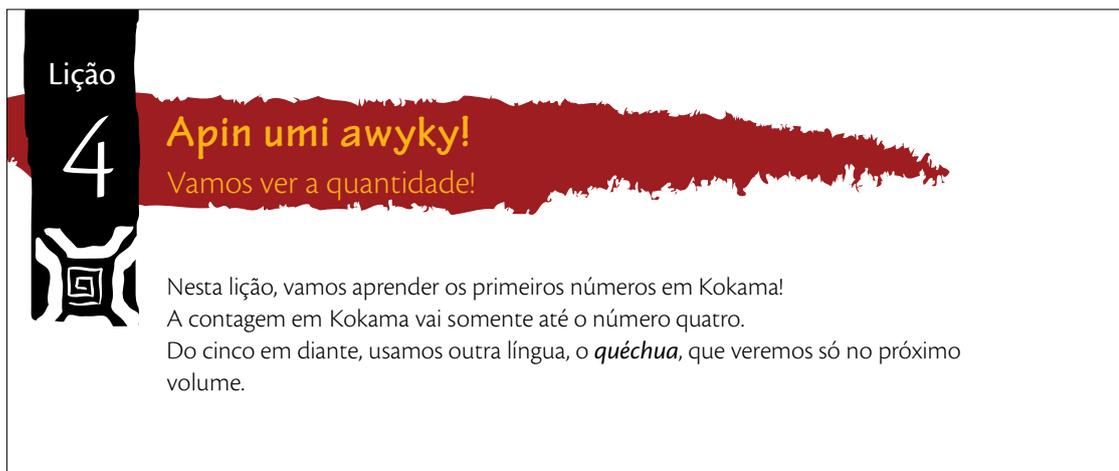


Figura 56. Detalhe mostrando o início da Lição 4. Página 46 do material didático Jawati Tinin.

6.5.5 Vocabulários

Em muitos conteúdos aparece a introdução de novos vocabulários para os alunos. Esses vocabulários sempre são acompanhados de uma imagem representativa em cores (geralmente uma ilustração), normalmente alinhada à esquerda da página. Ao lado da imagem vem o vocabulário em Kokáma, seguido pela tradução para o Português logo abaixo.

45 Se observarmos as figuras 7 e 8, que são ainda da fase de teste de estilos, podemos notar que há muitas formas quadradas e retangulares rígidas. A fim de quebrar com essa rigidez, lançamos mão de criar o efeito de que tais elementos foram feitos à mão.

Os vocabulários, em sua maioria, são acompanhados de descrições em português, informando alguma curiosidade ou prática cultural que esteja a ele relacionado.

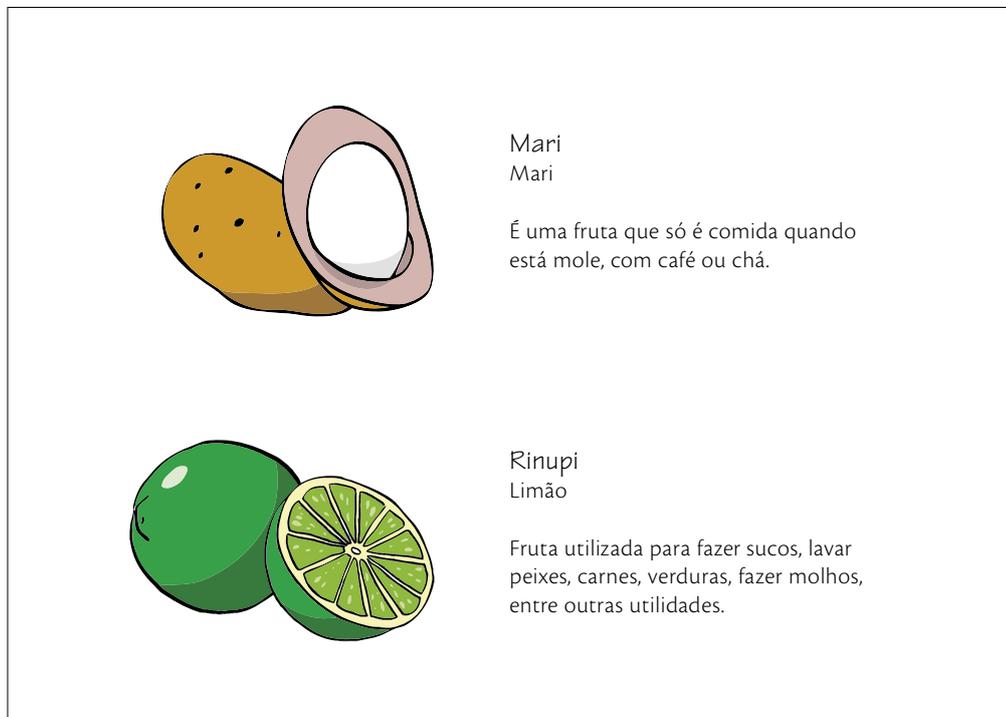


Figura 57. Detalhe da página 62 do material didático Jawati Tinin.

Há outros casos de introdução de novo vocabulário em que este tem uma interação maior com a imagem que o representa, como é o caso do vocabulário referente às partes das plantas, da página 64 do material didático Jawati Tinin (Figura 58). Nesses casos, os estilos textuais continuam os mesmos dos aqui descritos.

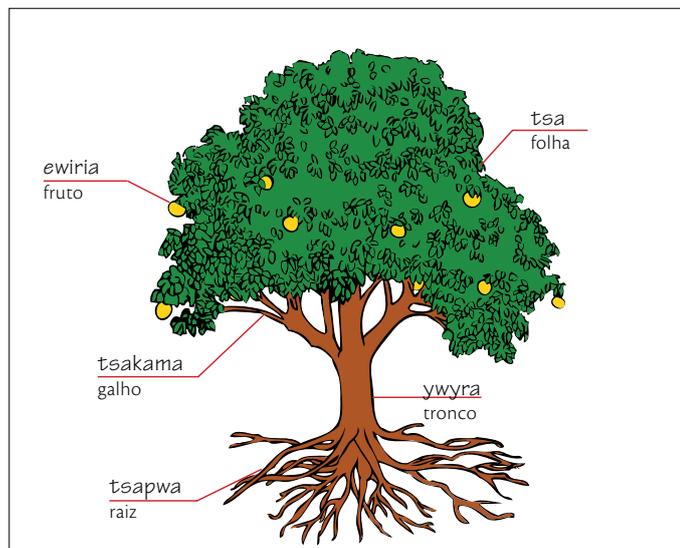


Figura 58. Detalhe da página 64 do material didático Jawati Tinin.

6.5.6 Atividades

Após a apresentação do conteúdo vem as atividades a ele relacionadas. As atividades sempre começam ocupando uma página inteira, não ocorrendo começarem na metade de uma página, por exemplo. Não há preferência por páginas ímpares ou pares. Nas atividades as ilustrações são todas em line art como uma forma de diferenciar o conteúdo do exercício. Já que essa seção é específica para a prática do aluno, ou seja, representa o momento em que o usuário poderá interagir dentro do livro, a presença de desenhos que ele possa colorir reforça a ideia de ser um espaço para a sua intervenção.

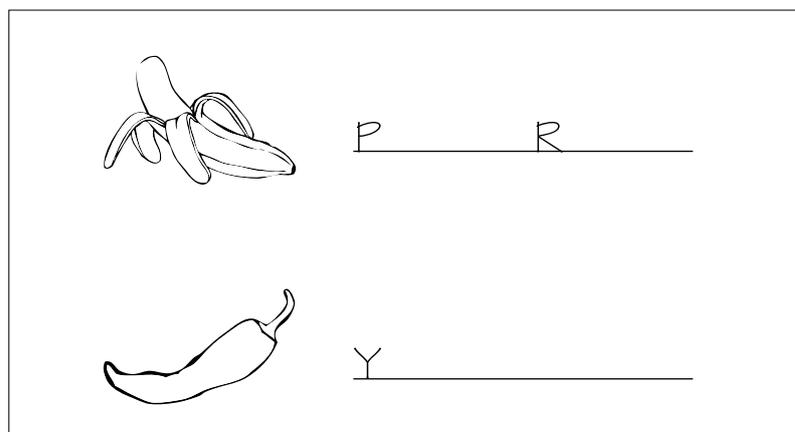


Figura 59. Detalhe da página 66 do material didático Jawati Tinin. Nos exercícios, as ilustrações são apenas em line art, sem preenchimento de cores.

Para indicar o início da parte de atividades dentro da lição, há um cabeçalho com a informação “Apin Jawki⁴⁶”; os elementos gráficos que acompanham esse escrito são um risco horizontal em vermelho terroso que simula uma pincelada e uma estilização subtraída do grafismo do jabuti, também nessa cor.



Figura 60. Detalhe da página 65 do material didático Jawati Tinin.

Logo após o cabeçalho começam os exercícios. Todos são enumerados Tekton Pro negrito, 18 pt, com o comando em Kokáma vindo primeiro (14 pt), seguido pelo comando em Português (14 pt).

Em algumas páginas das atividades há a intervenção do grafismo do jabuti na versão contorno, para quebrar a monotonia.



Figura 61. Páginas 76 e 77 do material didático Jawati Tinin.

6.5.7 Subtópicos

Cada lição trata de um assunto específico, e deste assunto são desmembrados alguns pontos a serem estudados. Esses “pontos” são os subtópicos da lição: conteúdos que aparecem após a introdução do conteúdo principal, aparecendo geralmente após as primeiras atividades da lição.

Os subtópicos são constituídos pelo título em Kokáma do conteúdo a ser apresentado, seguido pelo respectivo título em Português, ambos em vermelho. No lado direito do título em Kokáma sempre terá um elemento gráfico subtraído do grafismo do jabuti.

Logo após há uma breve descrição do conteúdo a ser apresentado. Essa descrição pode ser bilíngue ou não, respeitando o padrão definido para a diferenciação idiomática no caso de haver tradução.



Figura 62. Detalhe da página 43 do material didático Jawati Tinin, mostrando um subtópico da Lição 3. Nesse exemplo não há bilinguismo para a descrição do subtópico.

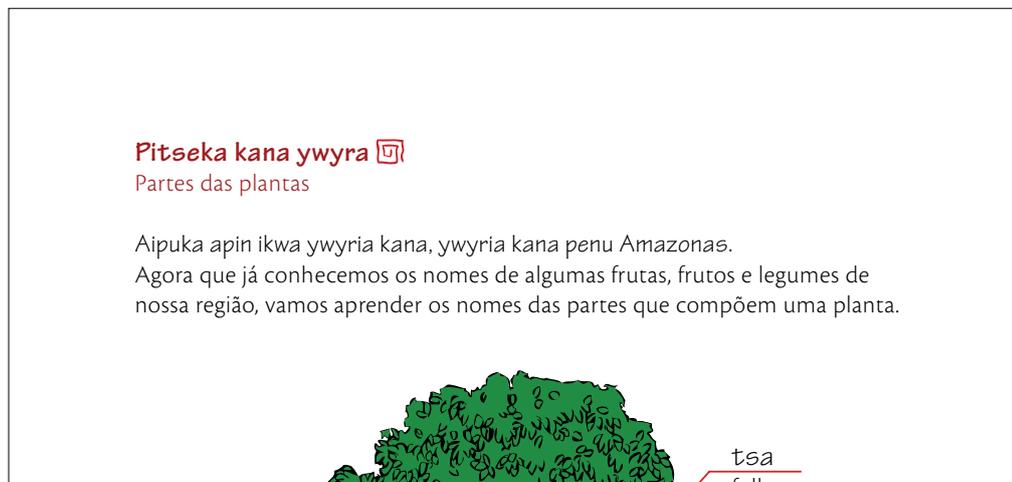


Figura 63. Detalhe da página 64 do material didático Jawati Tinin. Nesse subtópico há bilinguismo.

6.5.8 Numeração de Páginas

A numeração das páginas aparece sempre no canto inferior externo da página, em Cronos Pro Light, 14 pt. Uma estilização subtraído de uma parte do grafismo do jabuti emoldura o número, visto com mais detalhes no tópico a seguir.

Há páginas que não levam a numeração, a saber: folha de rosto falsa, folha de rosto verdadeira, ficha técnica, sumário, apresentação do material, apresentação da personagem Jawati Tinin, agradecimentos, abertura de lição, despedida da personagem Jawati Tinin e colofão.

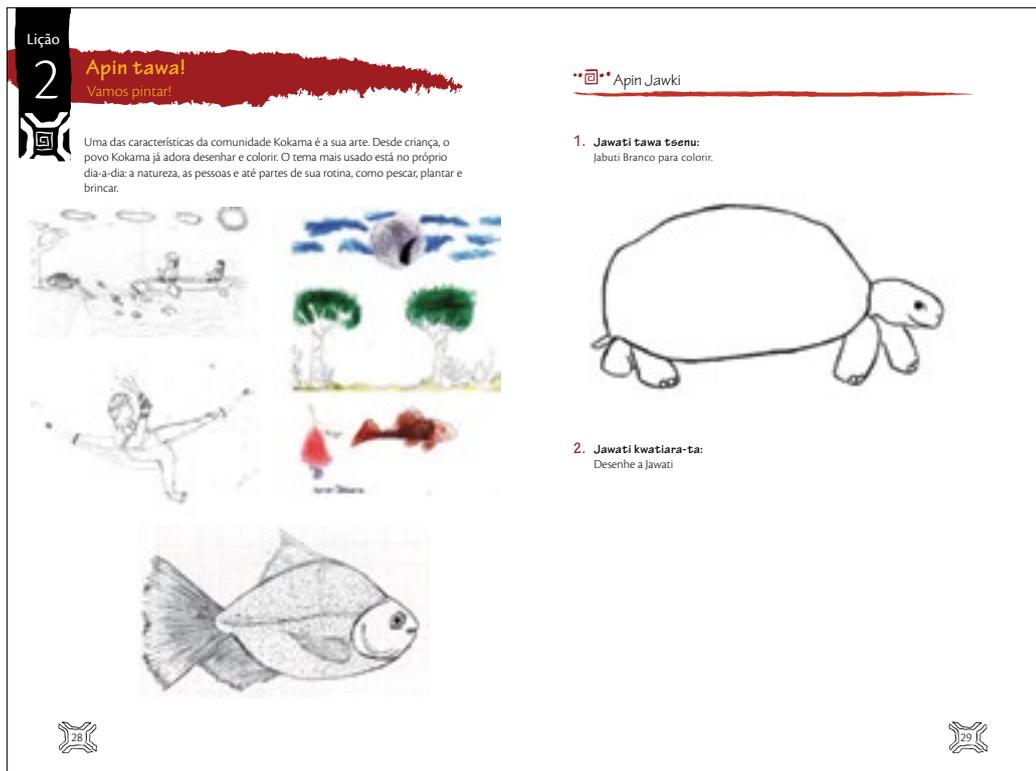


Figura 64. Páginas 28 e 29 do material didático Jawati Tinin. A numeração de páginas sempre se localiza no canto inferior externo das páginas.

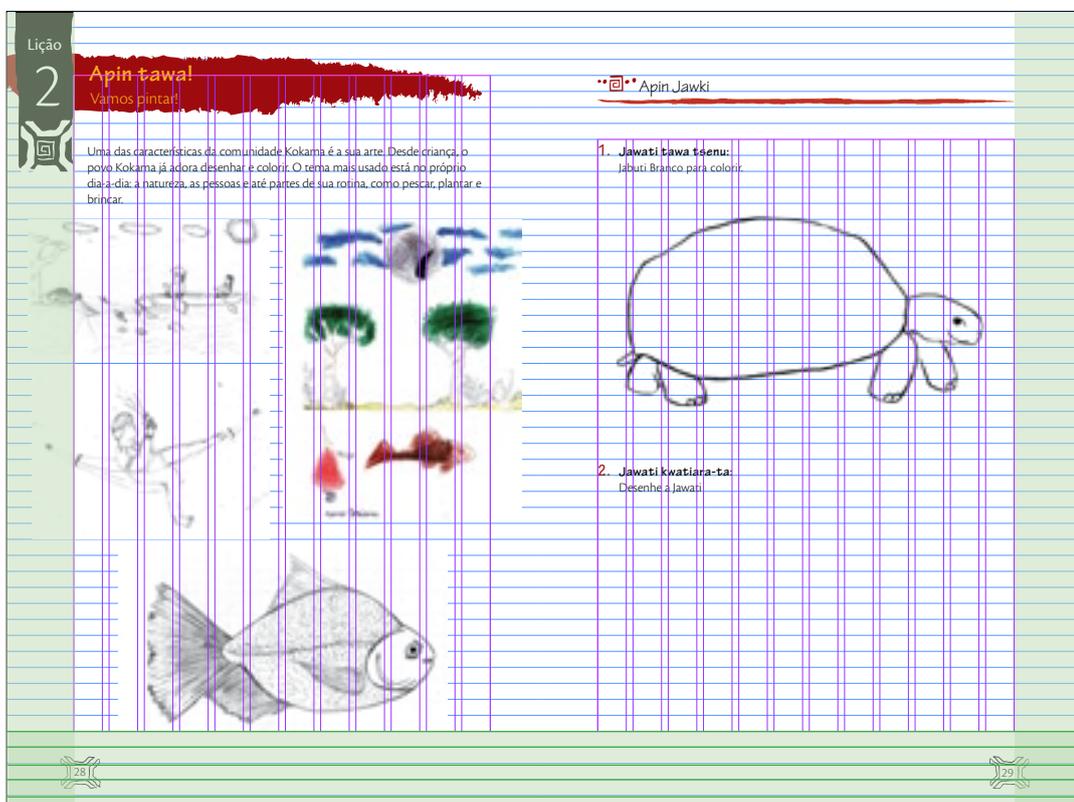


Figura 65. Localização da numeração de páginas no grid. Páginas 28 e 29 do material didático Jawati Tinin.

6.6 Grafismos Kokama

Os grafismos são elementos recorrentes das tradições indígenas, facilmente encontrados em pinturas corporais, estampas de tecido e adornos em peças utilitárias. Embora seja um aspecto marcante e conhecido, visto quase como um estereótipo das tribos nativas, durante muito tempo a manifestação gráfica indígena foi avaliada apenas como um prazer decorativo.

“Há algumas décadas, estudiosos perceberam que o grafismo dos povos indígenas ultrapassa o desejo da beleza, trata-se sim, de um código de comunicação complexo, que exprime a concepção que um grupo indígena tem sobre um indivíduo e suas relações com os outros índios, com os espíritos, com o meio onde vive...”

(NETUNO, 2010)

Em seu artigo, o indígena guarani Netuno indica que, além da decoração e do código social⁴⁷, o grafismo possui por função diferenciar o homem dos outros seres da natureza e identificá-lo como membro de determinado grupo.

Posto que um dos objetivos do material Jawati Tinin é reforçar a identidade kokama, considerou-se pertinente o uso dos grafismos presentes na comunidade de Nova Esperança. Pelas fotos trazidas pela Altaci Corrêa, foi possível perceber que os kokamas também persistem na presença dessas pinturas, tão significativas para sua própria cultura.

Os grafismos kokamas provêm de elementos da natureza, que passam por um processo de sintetização até formarem motivos quase geométricos, simplificados o bastante para serem facilmente reproduzidos. Outra característica a destacar é sua organização modular, a qual possibilita a composição sequencial em peças extensas. Pode-se observar alguns modelos de grafismo da comunidade na Figura 66.

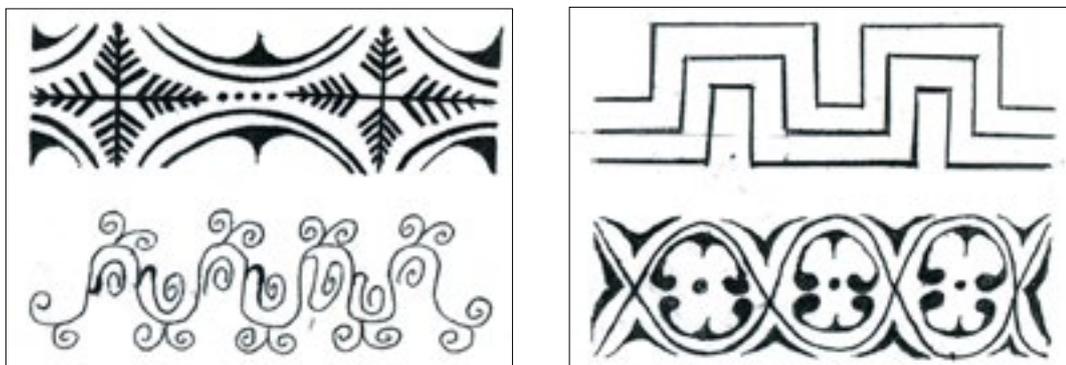


Figura 66. Grafismos kokama. Fonte: indígena kokama João Gaspar.

47 De acordo com Netuno, as pinturas corporais normalmente indicam uma situação específica, como guerra ou luto.

Após analisarmos uma série de grafismos, foi encontrado um padrão abstrato baseado no casco da jabuti (Fig. 67). Como o material possui uma jabuti como mascote e é dela que surge o nome Jawati Tinin⁴⁸, esse foi o grafismo escolhido para complementar a identidade visual do livro.

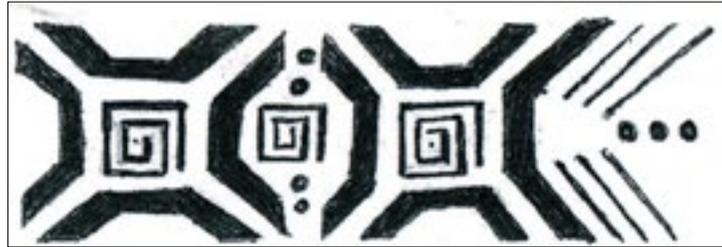


Figura 67. Grafismo representando a jabuti. Fonte: indígena kokama João Gaspar.

Para uso no material, digitalizamos o grafismo que o indígena João Gaspar nos forneceu por intermédio da pesquisadora Altaci Corrêa Rubim. Refizemos⁴⁹ o grafismo do jabuti para testar vários tratamentos gráficos diferentes, como utilização de cores e linha modulada. Assim, o resultado final do uso do grafismo do jabuti pode ser visualizado nas páginas representadas a seguir:

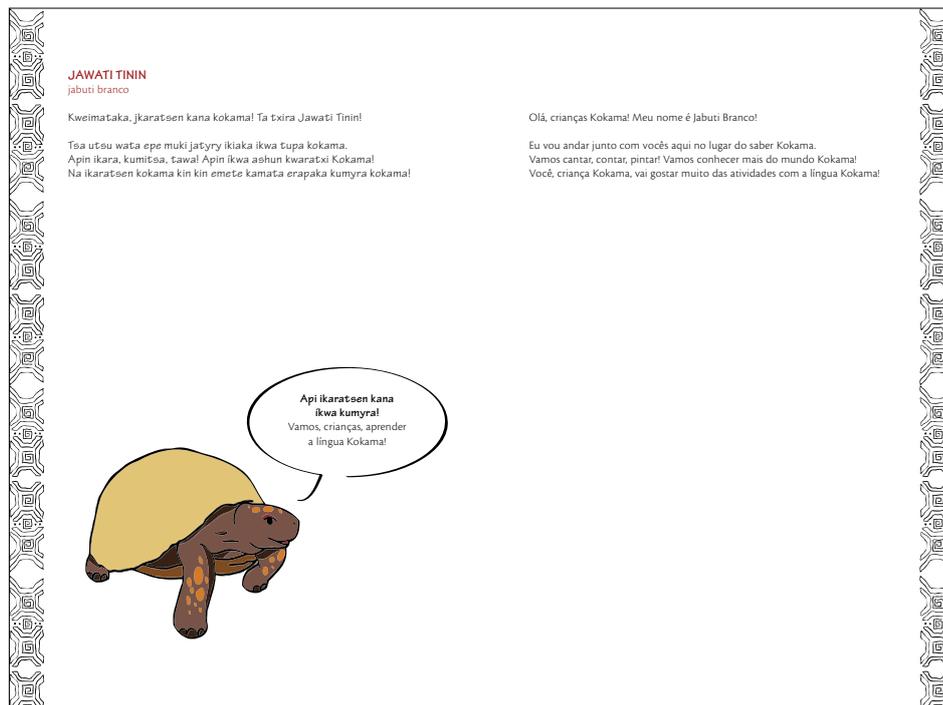


Figura 68. Exemplo de página com o uso do grafismo do jabuti. Páginas 8 e 9 do material didático Jawati Tinin.

48 “Jabuti branco”, em português.

49 Refizemos o grafismo do jabuti no computador com o auxílio de uma mesa digitalizadora, procurando seguir o padrão que nos foi fornecido de forma mais fidedigna possível.



Figura 69. Detalhe da página 8 do material didático Jawati Tinin, exemplificando o uso do grafismo no material didático.

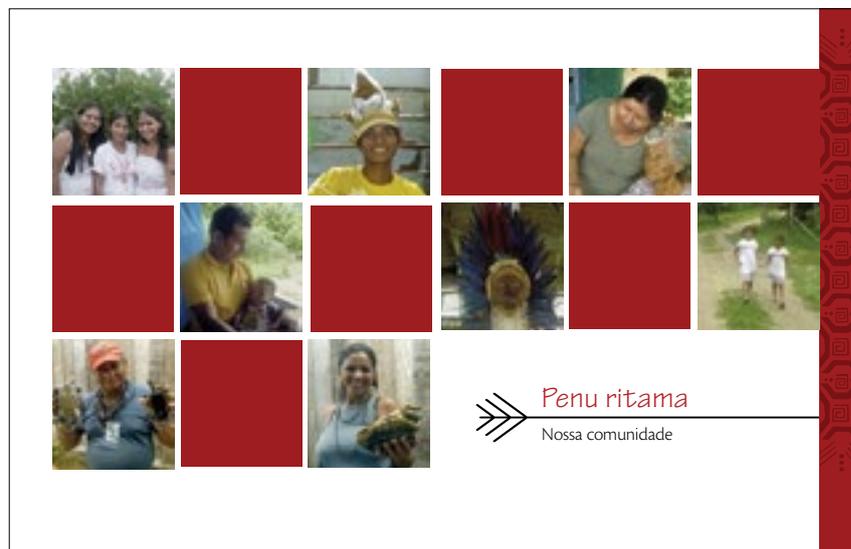


Figura 70. Exemplo de página com uso do grafismo do Jabuti, com outro tratamento gráfico. Páginas 12 e 13 do material didático.

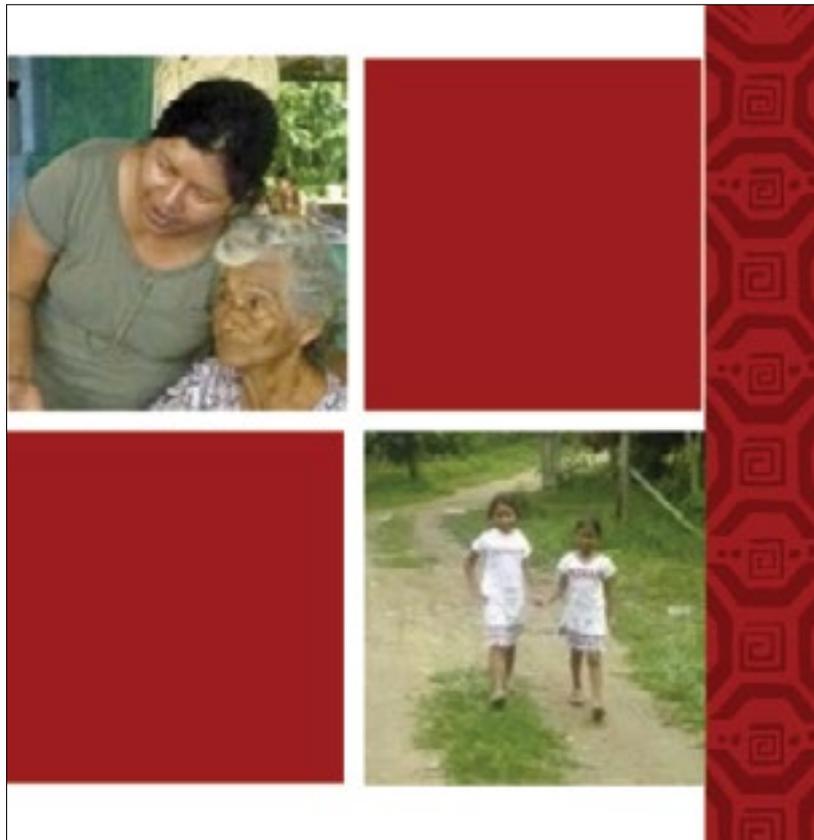


Figura 71. Detalhe da página 13.

6.6.1 Usos diversos

O grafismo escolhido era o principal recurso de adorno de páginas, no entanto, seria prudente tomar o cuidado de não saturar seu uso. Desse modo, para atender às necessidades de adereços pequenos, foram elaboradas versões menores através da fragmentação do grafismo da jabuti. Não foi uma tarefa complexa, pois o grafismo se constitui de módulos e os seus elementos ficam mais fáceis de isolar por serem afastados uns dos outros.

Um dos fatores que pedia por um símbolo era o estilo do subcapítulo. Quando o conteúdo do texto referente a ele era muito denso, a página ficava austera e pouco atrativa. A solução foi quebrar essa rigidez usando a espiral quadrada do grafismo. Embora seja uma forma que apele ao geométrico, a versão produzida era irregular o bastante para auferir organicidade.

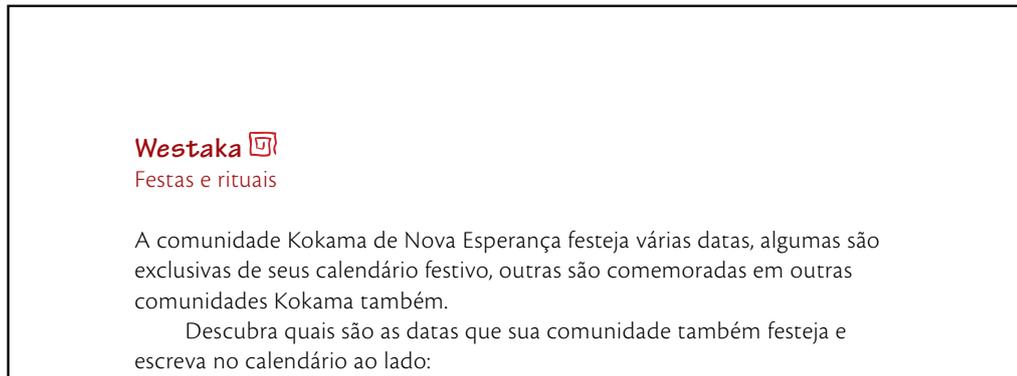


Figura 72. Exemplo de subcapítulo com símbolo, da página 16

Enquanto isso, a chamada das atividades tinha pouco destaque, sendo ineficaz na sua função de separadora entre explicação teórica e exercícios. Outros estilos já usavam o método de diferenciação por cor, então aplicá-lo novamente poderia reduzir a eficiência da distinção de cada seção. A espiral foi usada outra vez, desta vez acompanhada dos círculos encontrados no grafismo da jabuti e arranjada antes do título. Junto a isso, foi colocada uma linha divisória após a chamada para desgrudá-la dos exercícios.

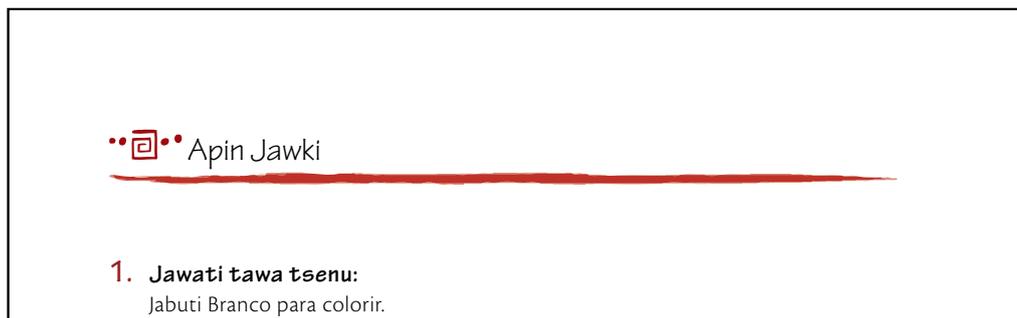


Figura 73. Exemplo de chamada de atividades com linha e símbolo, da página 29

Por fim, a numeração de página se encontrava deslocada do resto da mancha gráfica. Com o auxílio de outra versão reduzida do grafismo, contornada apenas de preto para manter discricção, foi possível estabelecer a conexão entre o número e o resto do material.

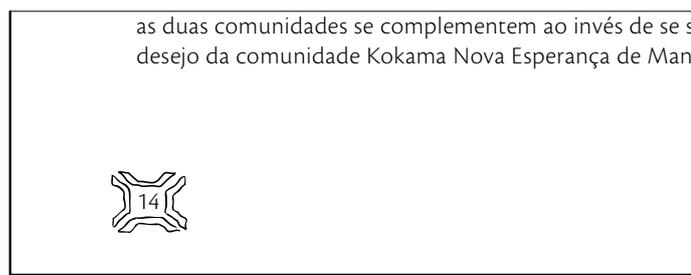


Figura 74. Exemplo de numeração, da página 14

6.7 Ilustrações

No que diz respeito ao âmbito literário, em especial aquele do universo infantojuvenil, as ilustrações passaram do patamar de importância ao da quase necessidade. Podem apoiar (afirmar e condizer) o texto verbal (função utilitária), mas possuem função predominantemente estética. Desta forma, o ilustrador possui o valioso papel de tornar o texto “mais agradável” do ponto de vista estético, “entrando” na mente de um leitor-receptor potencial.

(SILVA, M. L., 2012)

O papel do ilustrador indicado por Silva problematiza a tarefa de ilustração, pois mostra-se necessário encontrar uma linguagem gráfica compatível com aquela das crianças, que são os receptores-potenciais do material Jawati Tinin. Essa busca é complexa, já que as crianças não veem suas criações artísticas da mesma maneira que os adultos as veem. Basta lembrar que a idade contemplada no público-alvo se encaixa na que Bambenger (1995) considera como a idade do conto de fadas, dada a suscetibilidade à fantasia.

As teorias animistas sugerem que existe uma necessidade de antropomorfizar os objetos de forma a promover as interações.

(Nida & Smalley, 1959 in Fournier, 1998)

A fantasia cativa as crianças, desperta nelas a curiosidade e estimula a imaginação. Para explorar mais o lado fantástico do desenho, os ilustradores de livros infantis geralmente recorrem à antropomorfização, fator onde os elementos da natureza ganham atitudes e qualidades características dos seres humanos. Um personagem recorrente e popular que utiliza esse recurso é o Pernalonga, um coelho da Warner Bros que anda sobre duas patas, fala e comumente usa roupas e age como um humano.



Figura 75. Pernalonga, personagem da Warner Bros

Desenhos de animais são bastante simplificados e adaptados ao traço do ilustrador, frequentemente sofrendo deformações que dificultam o pronto reconhecimento da origem do personagem. O Bidu (Fig. 76), do desenhista Maurício de Sousa, e o Odie (Fig. 77), do cartunista Jim Davis, são cães elaborados para o público jovem que foram bem estilizados e tiveram até suas cores alteradas. Assim, poucos conseguem identificar as raças que inspiraram os dois personagens: Schnauzer e Beagle, respectivamente.



Figura 76. Bidu, personagem de Maurício de Souza inspirado na raça Schnauzer



Figura 77. Odie, personagem de Jim Davis inspirado na raça Beagle.

Entretanto, os personagens aqui mencionados foram desenvolvidos para agradar ao público mais amplo possível. No caso do material Jawati Tinin, o público-alvo é bem especificado com um contexto próprio: o cotidiano da comunidade kokama de Nova Esperança. As imagens devem corresponder ao núcleo do eu/mundo de forma que a criança as identifique com prontidão, portanto, mesmo com os aspectos fabulosos, as ilustrações devem se aproximar da realidade do leitor.

Silva, L. M. (2012) salienta a importância do ilustrador em conhecer os processos mentais de seu público para que ele possa, além de tornar a ilustração atraente a seus receptores, também agir no desenvolvimento cognitivo e estético perceptivo de seus receptores.

O ato de desenhar está intimamente ligado ao saber geral do desenhista, que modifica seus desenhos com a forma de perceber o mundo ao seu redor. A criança também leva em conta seus meios e busca produzir o real nesses desenhos, resgatando informações que foram armazenadas por meio das experiências vividas.

As crianças kokamas não possuem muito acesso à internet, aos jogos eletrônicos e a outras opções de lazer que fazem parte do dia-a-dia de muitas crianças não-indígenas. Isso cria uma enorme diferença no processo criativo entre elas, já que a mente infantil tende a misturar os mundos vistos nas diversas mídias com seu próprio panorama, enquanto as crianças kokamas se voltam mais para o ambiente em que vivem.



Figura 78. Desenho de uma criança kokama.

Na Figura 78, é possível perceber a atenção que a criança da comunidade concede à natureza ao seu redor. O cenário ganha tanta importância quanto as pessoas desenhadas, fato provado pela preocupação em mostrar a abundância de árvores e a variedade de plantas. A árvore com frutos recebe destaque por seus detalhes.

Nesse e nos outros desenhos que recebemos, pudemos constatar que os animais aparecem com frequência, sendo mais ou igualmente valorizados que as pessoas. As crianças têm um cuidado minucioso para expressar com exatidão cada espécie a ser retratada, o que demonstra o amplo conhecimento que eles adquirem através de sua percepção da fauna.

6.7.1 Características gerais

Para otimizar a qualidade das ilustrações e torná-las facilmente editáveis, decidimos realizá-las por meios digitais — a mesa digitalizadora. Desenhá-las direto no computador poupa o tempo de escanear e tratar a imagem, e evita esse retrabalho se alguma alteração for necessária. Não apenas isso, a digitalização de imagens feitas à mão frequentemente acarretam perda de dados e de qualidade, exigindo uma série de critérios para desenhá-las, tais como evitar contornos claros e manter o desenho limpo.

No material Jawati Tinin, existe a sugestão de antropomorfizar os animais para que dialoguem entre si e com os estudantes. Contudo, as ilustrações devem se manter fieis às características dos elementos retratados, limitando a deformação e a alteração de cores porque as crianças kokamas convivem com esses elementos e são habituadas a desenhá-los tais como são na realidade.

Outro motivo para evitar a estilização consiste na semelhança entre alguns frutos a serem desenhados. Tanto os alimentos quanto as espécies de animais devem preservar suas características principais para serem distinguíveis, pois parte do vocabulário abrange nomes específicos.

Por outro lado, os desenhos não precisam ser exatamente realistas, o que faria com que o livro se tornasse sóbrio e menos interessante para as crianças. Afinal, as imagens que mais cativam o público infantil são as criativas, logo, o desenho à mão se comporta melhor do que as fotos na questão de atratividade.

Para enfatizar a ideia do desenho à mão livre, optamos por utilizar o traço modulado, o qual permite a variação da espessura do traço. Esse recurso contribui para expressar volume e, apesar de muitos programas já conseguirem simulá-lo, sua origem vem de ferramentas tradicionais de desenho e escrita, como lápis, bico-de-pena e caneta. A modulação se dá pela tensão e angulação desses instrumentos.

As ilustrações presentes na parte de atividades foram deixadas somente em contorno preto para que as crianças possam colorir, posto que é a seção onde elas mais podem interagir com o material. Além disso, como a primeira versão do conteúdo possuía vários desenhos com essa finalidade, pressupomos que as crianças kokamas tenham gosto pelos exercícios de pintura.

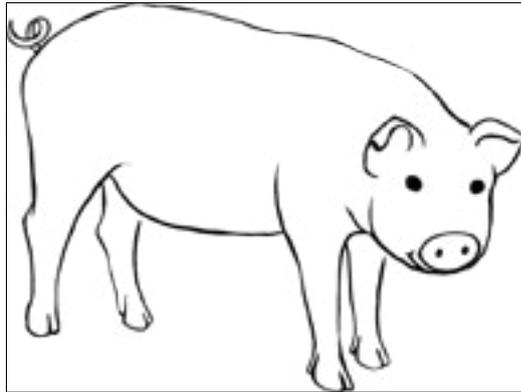


Figura 79. Ilustração de porco para colorir

Para todo o resto do livro, usamos ilustrações igualmente contornadas de preto, porém preenchidas com cores chapadas. Essas não poderiam ser em preto e branco porque ficariam muito sérias e as cores ajudam a proporcionar-lhe viveza, além de contribuírem para distinguir elementos do vocabulário.

Utilizamos sombras com cores chapadas para reforçar a ideia de volume. O trabalho com brilho foi feito como auxílio para projetar texturas lisas.



Figura 80. Ilustração colorida de um tucano

Alguns alimentos ainda não ficavam bem definidos mesmo com o uso de cores; um único fruto poderia ser confundido com vários outros. Para identificá-los, decidimos ilustrar todos os termos da lição sobre comidas com o alimento inteiro e o mesmo alimento fatiado ao lado.

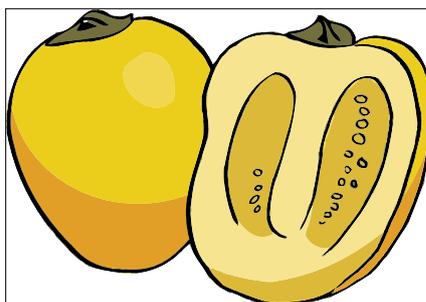


Figura 81. Ilustração colorida do cubiu.

6.7.2 Contribuições

Como o material demandava um volume extenso de ilustrações, contamos com a contribuição voluntária do ilustrador Washington Rayk, estudante de Comunicação Social na UnB. Ele fez o desenho-base de todas as pessoas contempladas na lição sobre família.

Para não fugir ao estilo proposto para as ilustrações do livro, foram passadas as instruções sobre as questões de realismo e estilização, mas a arte-final e a colorização ficaram a nosso cargo.



Figura 82. Ilustrações feitas por Washington Rayk.

6.8 Fotos e desenhos kokama

A fim de criar uma identificação mais imediata e um laço afetivo mais forte com o material por parte de alunos e professores, optamos por utilizar em algumas páginas do material didático, fotos e desenhos da comunidade kokama de Nova Esperança, trazidas até nós pela pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim.

As maioria das fotos foram tiradas entre Dezembro de 2012 e Janeiro de 2013, e mostram as pessoas da comunidade kokama de Nova Esperança, suas atividades culturais, festivas e também do dia a dia. O critério por nós utilizado para escolher quais fotos colocar no material e em qual parte cada uma iria aparecer foi o de contexto com o assunto abordado na lição. As fotos podem ser encontradas nas páginas de abertura de lição, pré-textuais e pós-textuais. Todas foram tratadas digitalmente, a fim de melhorar cor, saturação e nitidez.



Figura 83. Exemplo do uso de fotos em páginas pré-textuais. Páginas 6 e 7 do material didático Jawati Tinin.



Figura 84. Exemplo do uso de fotos em páginas de abertura de lição. Páginas 22 e 23 do material didático Jawati Tinin.

Fotos foram usadas também para ilustrar um conteúdo referente à comidas típicas, no material didático Jawati Tinin⁵⁰. Apesar de sempre darmos

50 “Lição Introdutória: Penu Ritama, Nossa Comunidade”, páginas 18 e 19.

preferência às ilustrações nos conteúdos do material, nesse caso lançamos mão do uso de imagens fotográficas porque seria muito difícil reconhecer a comida correspondente por meio de ilustrações. Apenas nesse conteúdo que há o uso de fotografias (também vindas da comunidade kokama de Nova Esperança).

Em algumas partes do material também fizemos uso de desenhos feitos pelos kokamas de Nova Esperança. Eles aparecem na Lição 1, página 28, dentro do contexto da própria lição, que é o de “pintar e desenhar”. Há outro desenho kokama na lição 7, página 78, referente a um mito kokama. Esse desenho foi feito pela própria Altaci Corrêa Rubim.

Os desenhos também são usados para criar identificação e afinidade com o material. Infelizmente, não foi possível utilizar muitos desenhos dos kokama de Nova Esperança porque não dispunhamos de material suficiente. Entretanto, estes deveriam permear o material nas páginas pré-textuais, pós-textuais e em alguns conteúdos. Além de serem usados nas páginas do material didático, os desenhos kokama também serão usados nos cartões de história⁵¹.

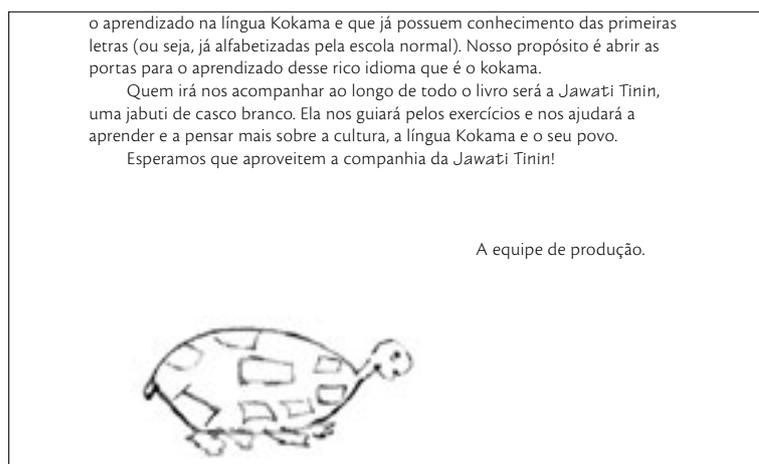


Figura 85. Detalhe da página 7 do material didático Jawatî Tinin, mostrando um desenho de jabuti feito por um indígena kokama de Nova Esperança.

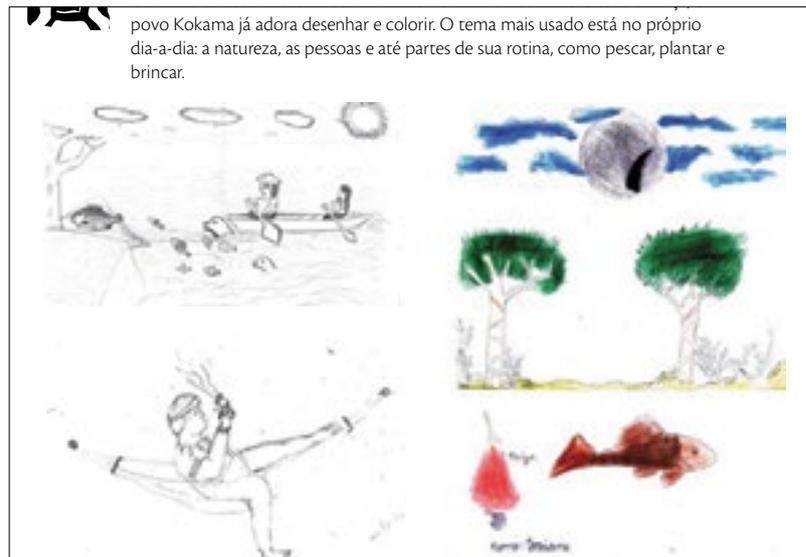


Figura 86. Detalhe da página 28 do material didático Jawati Tinin, mostrando alguns desenhos feitos pelos kokamas de Nova Esperança.

6.9 Jogo da memória

O jogo da memória é uma atividade lúdica que ajuda na memorização de novas palavras através do entretenimento. Uma das vantagens é ser de grande portabilidade e poder ser praticado em qualquer lugar. Como é parte do material didático Jawati Tinin, cada aluno terá seu próprio baralho, podendo jogar sozinho ou com amigos. O professor pode mediar a brincadeira em sala, dividindo a turma em grupos e usando premiação como estímulo.

No jogo proposto, a regra não é encontrar duas cartas iguais, como se faz tradicionalmente, mas combinar a imagem com seu termo equivalente em Kokáma. Cada vez que um par é encontrado, ganha-se um ponto.

Dentro do livro, o jogo ocupa três folhas no fim do miolo com 21 pares de cartas, totalizando 42, cada uma medindo 5x5cm. Como o vocabulário é extenso, as peças do jogo também ficaram numerosas, então decidimos separá-las em dois baralhos: o primeiro englobando as palavras até a lição 5 e o segundo, da lição 6 em diante. Assim, cada baralho teria aproximadamente 20 cartas, tornando o jogo mais fácil e rápido.

As cartas não são para destacar, e sim para recortar. No material para o professor, avisa-se que o recorte deve ser feito em sala para ter supervisão de um adulto.

O jogo não terá a tradução em português, apenas no caso de permitir consulta ao material, incentivando que a criança decore o vocabulário.

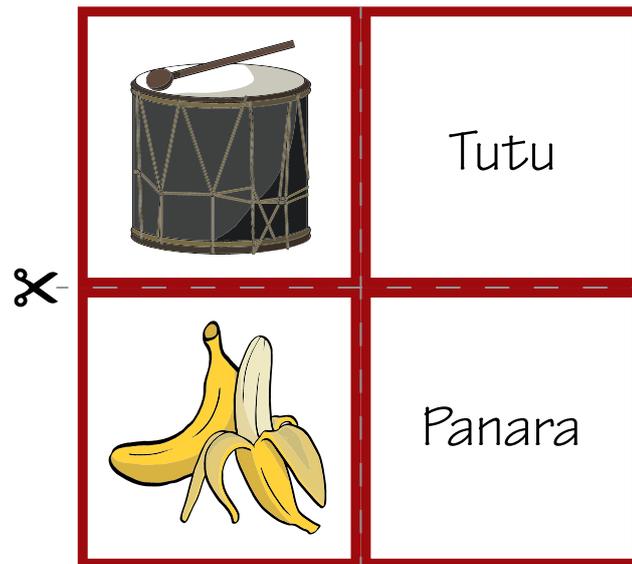


Figura 87. Modelos de cartas do jogo da memória

O verso é majoritariamente preenchido por cor para evitar que algum detalhe da imagem ou da palavra seja visível do lado oposto. Uma versão reduzida do grafismo serve de adorno para remeter ao material Jawati Tinin, já que não necessita ser carregado junto a ele.

Para diferenciar os dois baralhos conceituados anteriormente, a cor predominante no verso do primeiro é vermelha, e a do segundo é âmbar.



Figura 88. Modelo do verso das cartas do jogo da memória

6.10 Orientações ao Professor

No conteúdo organizado pela pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim havia a previsão de que, ao final, viesse uma Orientação ao Professor, que explicaria como

poderia ser o uso do material em sala de aula e como alguns exercícios poderiam ser aplicados.

Infelizmente, não houve tempo hábil para a elaboração desse conteúdo, que seria feito conjuntamente por nós, Marjorie Amy Yamada e Vanessa Porto, pela própria Altaci Corrêa Rubim e seu irmão (que é professor na comunidade de Nova Esperança) Orígenes Corrêa Rubim, pela pesquisadora Suseile Andrade de Sousa (graduada pela UnB em licenciatura em Português como segunda língua, mestranda em linguística, também pela UnB, e pesquisadora membra do LALI) e pela docente em artes visuais Taís Santiago (graduanda em Artes Visuais pela UnB, professora de educação artística em colégio particular do DF e bolsista de extensão do LALI).

Pela nossa previsão, o material de Orientação ao Professor viria ao final do material didático que fosse destinado ao docente: no material destinado aos alunos não viriam essas páginas de orientação. Essa orientação deveria ter linguagem direta e de fácil acesso, para facilitar a leitura do professor indígena. Algumas explicações viriam acompanhadas de desenhos esquemáticos sempre que a representação imagética pudesse fornecer uma compreensão melhor do texto escrito, que viria em Português (não chegamos a saber se teriam partes do texto em Kokáma).

Um ponto importante da Orientação ao Professor seria o de explicar os usos previstos para os cartões de história e de vocabulário.

6.11 Cartão de História e Cartão de Vocabulário

Para auxiliar nas atividades em sala, tivemos a ideia de que viessem, juntamente com o material didático destinado ao professor, um kit com cartões de dois tipos: um tipo seriam os cartões de vocabulário, que serviriam para ajudar nas aulas de vocabulários, e o outro tipo seriam os cartões de história, que seriam usados para contar histórias para as crianças em sala de aula. Infelizmente, não houve tempo hábil para fazermos os cartões.

Os cartões de vocabulário seriam do mesmo tamanho do material didático fechado, para facilitar o transporte. O tamanho também se mostrou confortável para que pessoas a uma certa distância consigam ler o que estiver escrito nele e enxergar a ilustração com clareza.

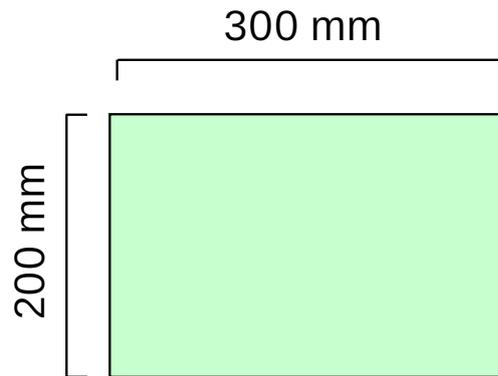


Figura 89. Dimensões previstas para o cartão de vocabulário.

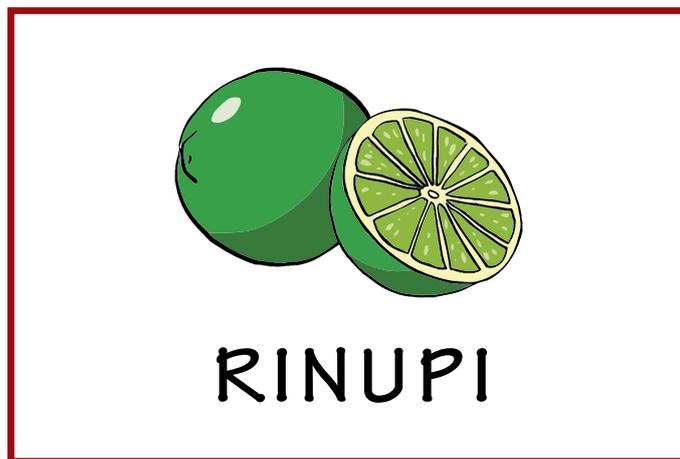


Figura 90. Previsão de como seria o cartão de vocabulário.

Os Cartões de Vocabulário seriam utilizados durante as aulas em que se apresentassem vocabulários novos. O professor mostraria o cartão para os alunos e falaria em voz alta o vocabulário novo, e os alunos repetiriam, em voz alta, a palavra. A previsão é para que se tenha um cartão para cada vocabulário novo que aparecer no material didático Jawati Tinin.

Sugerimos essa ideia para que o professor possa repassar vocabulários com os alunos sempre que sentir necessidade de fazê-lo. Como o vocabulário vem acompanhado de uma imagem que o ilustra, a associação imagética com o texto escrito poderia facilitar o aprendizado das palavras (BRANDÃO, 2005).

Os Cartões de História seriam usados para a contação de histórias em sala de aula. De um lado do cartão haveria uma ilustração colorida feita por um indígena kokama e, no verso, o trecho da história correspondente à imagem da frente. O professor mostraria apenas a frente do cartão para os alunos, de modo que eles pudessem enxergar a ilustração, e então leria o texto escrito no verso. Toda a história seria contada dessa forma, utilizando quantos cartões fossem necessários. Para o volume 1 do material didático Jawati Tinin estava previsto uma história para ser contada pelo Cartão de História⁵². Essa estratégia do Cartão de

História serviria para treinar a acuidade auditiva dos alunos na língua Kokáma.

As medidas do Cartão de História seriam as mesmas estipuladas para os Cartões de Vocabulário.



Figura 91. Previsão de como seria a frente do Cartão de História.⁵³

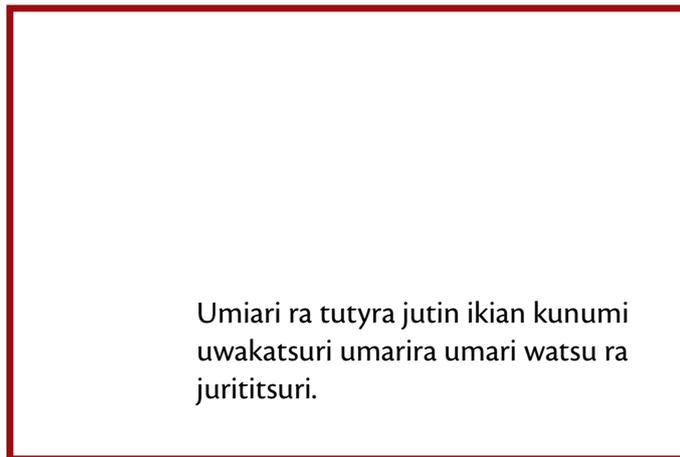


Figura 92. Previsão de como seria o verso do Cartão de História.

6.12 Capa

Para fazer referência à comunidade de Nova Esperança, optamos por trabalhar com as fotos trazidas pela Altaci, já que em algumas delas, aparecem as jabutis da região. Após uma análise minuciosa de todo o acervo, escolhemos uma foto em que aparece um bebê kokama com um cocar característico indígena junto a uma jabuti e algumas plantas (Fig. 93).

⁵³ Apesar de no exemplo mostrado a ilustração estar sem preenchimento de cor, a ilustração nesse cartão deverá ser colorida.



Figura 93. Foto escolhida para a capa.

Como a foto havia sido tirada por meio de câmera digital amadora e por uma pessoa com conhecimento básico de fotografia, a resolução da imagem era bastante baixa. Também havia muito ruído, pois aparentemente a máquina estava configurada para ambientes escuros.

Foi feito um tratamento da imagem e inseridas as informações essenciais, como o título do livro, o número do volume e o nome da elaboradora, Altaci Corrêa Rubim. Esses dados foram destacados com a ajuda de elementos gráficos que remetessem a pinturas feitas à mão.

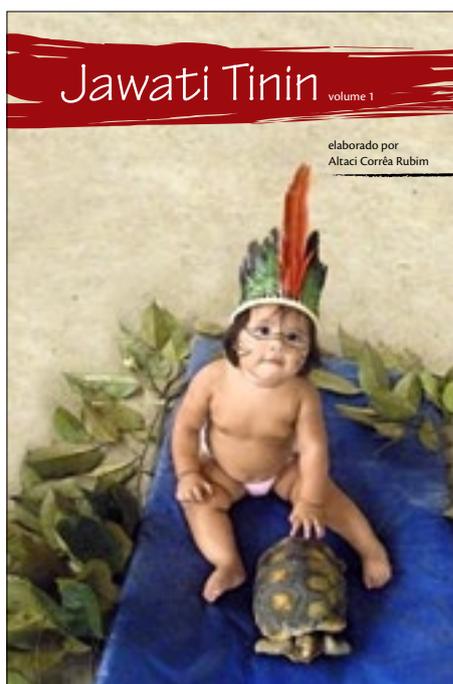


Figura 94. Capa do livro Jawati Tinin.

No verso, foi utilizada a cor vermelha e uma imagem referente ao grafismo da jabuti. Adicionou-se também a assinatura do Laboratório de Línguas Indígenas da UnB.



Figura 95. Verso do livro Jawati Tinin.

7 Produção Gráfica

7.1 Impressão

Para decidir qual processo de impressão usar, o sistema offset ou o digital, fizemos uma pesquisa na Gráfica M5⁵⁴ para saber os prós e contras de cada um.

A impressão offset é o processo recomendado para imprimir grandes quantidades a baixo custo. Consiste em uma série de sistemas de chapas de gravação que transferem a arte para o papel através de uma série de cilindros.

O sistema digital produz impressos através de impressoras eletrônicas, geralmente a laser ou copiadoras, sem utilizar matrizes.

A impressão offset tem a opção de preço fixo, o qual tende a ser alto, devido à necessidade de produção de matriz e larga quantidade de insumos para a máquina. Já a impressão digital é cobrada por cópia impressa, ou seja, o valor é variável. Em termos de economia, o processo de impressão digital torna-se mais rentável para quantidades menores, como é o caso do material Jawati Tinin, que prevê a tiragem de cerca de 40 exemplares. Em todo o caso, o número de cópias não atende sequer à quantidade mínima requerida para o processo offset.

As gráficas digitais ainda oferecem a vantagem de realizar o serviço em curto prazo, enquanto a impressão offset leva tempo considerável para a preparação das chapas e da máquina.

Assim, ficou resolvido que a impressão seria feita por processo digital, por ser a opção mais rápida e mais barata para o material Jawati Tinin.

7.2 Papel

7.2.1 Levantamento de pré-definições

Selecionar o papel no qual será impresso o material é importante para garantir que a qualidade seja mantida, contudo, a grande variedade de tipos de papel no mercado dificultou encontrar o mais apropriado para o material Jawati Tinin. Alguns aspectos da peça gráfica precisaram ser levados em consideração no momento da escolha.

Alguns tipos de papel possuem o mercado sazonal, isto é, nem sempre estão disponíveis pelo fornecedor. Como o livro pode demandar novos exemplares e já há previsão para próximos volumes, é preferível que o tipo de papel se mantenha o mesmo, portanto, deve ser fácil de encontrar sempre que necessário.

O clima predominante na região é equatorial, quente, com a temperatura variando pouco durante o ano. As chuvas são abundantes e frequentes. Isso

54 Disponível em: <<http://graficam5.wordpress.com/2010/08/12/offset-ou-digital/>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

implica que o papel deve suportar altas temperaturas e umidade elevada.

Devem ser excluídas as opções de papel inapropriadas para a impressão digital, e priorizadas aquelas que garantam grande nitidez da área impressa.

Para a economia de papel, foi escolhida a forma de impressão de frente-e-verso, por isso, a alvura e a opacidade devem ser suficientes para que a mancha gráfica de uma página não seja visível no verso da folha.

Quanto à textura, o papel deve permitir que a criança escreva e desenhe sobre ele sem qualquer dificuldade.

A gramatura não deve ser muito alta para não complicar a dobra do formato canoa. Além disso, quanto maior a gramatura, mais grosso e mais pesado seria o livro, reduzindo sua portabilidade.

7.2.2 Resultado

O papel selecionado foi o apergaminhado, também chamado de sulfite ou simplesmente AP. De acordo com a Associação Brasileira de Celulose e Papel (Bracelpa), este tipo de papel é fabricado com celulose branqueada, bem colado, para uso comercial e industrial em finalidades variadas, principalmente de escrita, tais como cadernos escolares.

O papel AP é ideal para ser usado em regiões de clima úmido como o amazônico, pois possui resistência a altas temperaturas e umidade.

É também uma boa opção para as eventuais fotocópias, posto que garante ótima performance em reprodução gráfica e facilmente encontrado no mercado⁵⁵. Opaco e liso por igual na duas faces, o papel apergaminhado não deixa transparecer a tinta do outro lado no caso da impressão frente-e-verso.

Além disso, é indicado para todo tipo de impressão, pois o papel é levemente áspero, tal como é fabricado. Assim, sua porosidade fixa a tinta de forma eficiente. Já o acabamento alisado permite que a textura não se torne tão rugosa a ponto de obstruir o deslizamento dos materiais escolares sobre o papel, tornando-o propício para desenho e escrita.

A gramatura selecionada para o conteúdo de 90g/m², a qual resulta em um papel mais encorpado, garante que não seja facilmente marcado pelas pontas finas de lápis e canetas. Já para a capa, denominada brochura por usar o mesmo tipo de papel do miolo (OLIVEIRA, 2002), a gramatura ficou definida em torno de 200g/m², sendo adequada para publicações de grande manuseio.

7.3 Encadernação

Para a junção das folhas, foi escolhida a lombada canoa, também conhecida por dobra-e-grampo ou encadernação a cavalo. Neste método, os cadernos são

55 De acordo com a Ibema Cia Brasileira de Papel, o volume deste papel comercializado no país é quase igual a todos os outros papéis de escrever e imprimir juntos.

encaixados uns dentro dos outros, depois dobrados no meio e grampeados na dobra. Indicado para publicações com menos de 100 páginas, esse método permite abertura total do caderno e é também considerado a opção mais rápida e barata para a confecção de brochuras.

No material Jawati Tinin, a lombada canoa é aplicável, pois prevê-se cerca de 80 páginas no total e as gramaturas do miolo e da capa permitem a dobra necessária⁵⁶. Uma das preocupações concernentes à encadernação consiste em manter o número total de páginas como múltiplo de quatro, para que seja possível montar os cadernos. Outro cuidado a se tomar é o uso de sangrias, já que, após ser grampeado, o livro passa por refilê para endireitar as folhas desniveladas.

7.4 Distribuição

O material didático Jawati Tinin será distribuído na comunidade kokama de Nova Esperança, AM, por intermédio da pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim, que vai constantemente para a comunidade de Nova Esperança, por ter laços familiares fortes com o lugar.

56 De acordo com OLIVEIRA (2002), não há restrições para o número máximo de dobras para gramaturas abaixo de 100g/m², como o caso do miolo do material Jawati Tinin. Já para a capa, de 200g/m², ela recomenda que seja dobrada no máximo uma vez.

8 Considerações finais

A obsolência ou o não uso no cotidiano da língua nativa é um fenômeno que hoje está ocorrendo com muitos povos indígenas no Brasil, inclusive com o povo kokama. A perda da língua ou o não uso desta significa também a perda de uma parte importante da identidade cultural de um povo. Muitos esforços estão em andamento para tentar reverter esse processo de obsolescência da língua Kokáma, e um dos principais investimentos nesse sentido está sendo através do ensino escolar indígena. Assim, a criação do material didático Jawati Tinin pela pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim surge num contexto de fortalecimento linguístico e cultural para os kokama no Brasil.

Para esse projeto, a proposta era em si um desafio: elaborar uma interface gráfica para o material didático que fosse condizente com o contexto do povo kokama, que trouxesse elementos da cultura gráfica desse povo, auxiliasse no aprendizado da língua e formasse um laço afetivo com a criança. Devido à distância, não era possível obtermos contato direto com a comunidade kokama de Nova Esperança, AM. Assim, o único meio de tentar compreender e conhecer os kokama de Nova Esperança era através de seus vídeos, desenhos, fotos e relatos que chegaram até nós por intermédio da pesquisadora indígena Altaci Corrêa Rubim e do Laboratório de Línguas Indígenas (LALI), os quais nos renderam um panorama que acreditamos ser, em alguma instância, pertinente à realidade.

O projeto passou por acompanhamento e revisões periódicas pela própria Altaci Corrêa Rubim, chamando-nos a atenção para expressões inexistentes no idioma Kokáma, apesar de existirem em Português, ou para exemplos e imagens que seriam de difícil compreensão pelos alunos, pois não eram comumente encontrados na região. Assim, podemos dizer que todos os exemplos, ilustrações e textos presentes no material são, de alguma forma, familiares para os kokama de Nova Esperança por estarem presente em seu dia a dia.

Vale ressaltar que a versão apresentada do material nesta monografia ainda não é a totalmente acabada. Ainda faltam algumas ilustrações e revisão de ortografia no idioma Kokáma. Entretanto, a identidade visual aqui apresentada já é a definitiva.

Concluimos então esse projeto com a consciência de que conseguimos alcançar o objetivo o qual nos propusemos a cumprir: elaborar uma interface gráfica para o material didático Jawati Tinin, que pudesse auxiliar no processo de fortalecimento da língua do povo kokama.

Referências bibliográficas

AIKHENVALD, Alexandra Y. **The Amazonian Languages**, 1ª edição. Inglaterra, Cambridge University Press, 1999.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. 1ª edição. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingáng: questões de língua e identidade, in **Revista Liames – Línguas Indígenas Americanas**, n. 2, p. 105-128, Campinas, 2002.

CABRAL, Ana Suelly A. C. **Contact-induced language change in the western Amazon: the non-genetic origin of the kokama language**. Tese de Doutorado. University of Pittsburgh, 1995.

VIEGAS, Chandra Wood. **Natureza e direções das mudanças linguísticas observadas entre os últimos falantes do kokáma nativos do Brasil**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RUBIM, Altaci Corrêa, **Identidade dos professores indígenas e processo de territorialização / Manaus – AM**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

CLAIR, Kate e BUSIC- SNAYDER, Cynthia. **Manual de Tipografia, a história, a técnica e a arte**. Segunda edição. Tradução de Joaquim da Fonseca. Bookman. 2009.

COUTINHO, Solange Galvão; SILVA, José Fábio Luna. **Linguagem Visual em livros didáticos infantis**. 15º Encontro Nacional da ANPAP. Anais do 15º Encontro Nacional. Arte: limites e contaminações. Salvador, 2006.

FONSECA, Juliane Figueiredo. **A contribuição da ergonomia ambiental na composição cromática dos ambientes construídos de locais de trabalho de escritório**. 2004. 292 p. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) – Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2004.

GALLAHUE, D. L. DONNELLY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as idades**. 4ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

HEITLINGER, Paulo. Escolar: uma fonte contemporânea para aprender a escrever e a ler. **Cadernos de tipografia e design**, nº 14. Portugal, 2009.

LOURENÇO, D. A. **Tipografia para livro de literatura infantil**: desenvolvimento de um guia com recomendações tipográficas para designers. 2011. 286 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2011.

OLIVEIRA, Marina. **Produção gráfica para designers**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Ed. 2AB, 2002.

RUMJANEK, Leticia. **Tipografia para crianças**: estudos de legibilidade. Artigo Completo para P&D Design. Escola Superior de Desenho Industrial-Esdi/UERJ, Rio de Janeiro. 2008.

SILVA, Joyce Moraes da. **Implicações culturais e didáticas do inglês como segunda língua**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

SCHIAVENIN, Cris. Tipos de papéis e suas aplicações. **Choco la Design**, 12 mai. 2010. Disponível em: <<http://chocoladesign.com/tipos-de-papeis-e-suas-aplicacoes>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

SOBRAL, Alexandra. **Marketing Infantil**: a importância das mascotes no sector editorial livreiro. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2008.

WALKER, Sue. **The songs the letters sing**: typography and children's reading. Typographic design for children. National Centre for Language The University of Reading. 2005.

Referências eletrônicas

MOSEKEY, Christopher (ed.). 2010. **Atlas de las lenguas del mundo en peligro**, 3a edição. Paris, Editora UNESCO. Versão online: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>

CASARINI, C. P. e FARIAS P. L. Didactica – Tipografia para livros didáticos infantis. **InfoDesign**, v. 5, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.infodesign.org.br/revista/public/journals/1/No.2Vol.5-2008/ID_v5_n2_2008_63_71_Casarini_et_al.pdf?download=1>. Acesso em: 23 jan. 2013.

GRUBITS, S. [et al]. Semelhanças e diferenças nos desenhos de crianças indígenas brasileiras. **Periódicos eletrônicos em psicologia**, v. 11, n. 3, dez. 2012. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712012000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 fev. 2013.

MORENO, L. **Famílias tipográficas**. Disponível em: <<http://www.criarweb.com/artigos/familias-tipograficas.html>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

NETUNO, B. G. Pinturas indígenas e seus significados. **Blog do Netuno**, set. 2010. Disponível em: < <http://blog-do-netuno.blogspot.com.br/2010/09/pinturas-indigenas-e-seus-significados.html>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

SILVA, M. L. Importância das ilustrações nos livros infantis para o desenvolvimento cognitivo e estético perceptivo da criança. **Era uma vez...**, 28 out. 2012. Disponível em: < <http://eraumavezuem.blogspot.com.br/2012/10/importancia-das-ilustracoes-nos-livros.html>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

Bibliografia

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 26^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2005

BRINGHURST, Robert. **Elementos do estilo tipográfico**. 3^a ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

LUPTON, Ellen. **Pensar com Tipos: guia para designers, escritores, editores e estudantes**. São Paulo: Cosac Naify, 2006