

Reflexões sobre o ensino de língua apiaká e da língua portuguesa na aldeia indígena Mayrob do Brasil

Ivanete Crixí*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9432-9947>.

Ronélia do Nascimento**

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2439-2278>

Alceu Zoia***

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0512-9511>

Resumo (português): O presente trabalho tece algumas considerações sobre o ensino/aprendizagem das línguas Apiaká e da língua portuguesa na aldeia Mayrob localizada na Terra Indígena Apiaká/Kayabi no município de Juara-MT. Os desafios em ensinar/aprender as línguas envolvidas nesse processo são grandes. Há alguns fatores que se observam na comunidade: a) que têm como primeira língua a portuguesa; b) que mantêm viva a vontade de revitalizar a oralidade e escrita da língua materna, na tentativa de reverter atrocidades sofridas outrora pelo contato com seringalistas, garimpeiros e alguns missionários, tendo atualmente uma única pessoa que domina a língua Apiaká. O povo Apiaká tem como registro para pesquisa três livros com palavras e frases, feitos por meio de projetos das universidades brasileiras, o primeiro livro intitulado Palavras "Apiaká nhandê nhe'eng" produzido pelo Laboratório Linguístico da UnB em 2009, Cartilha Apiaká em 2019 e Práticas Pedagógicas Intercultural em 2001, sendo produto do projeto do governo federal Saberes Indígenas Na Escola tendo como instituições envolvidas a UFMT e UNEMAT. A língua deverá ser utilizada/aprendida com valores significativos para este povo; suas necessidades efetivas deverão ser consideradas para o estabelecimento de parâmetros de ensino/aprendizagem, permitindo que o povo estabeleça seus objetivos de ensino de línguas na aldeia. Compreender as particularidades do uso e significado de cada uma dessas línguas se torna essencial para o desenvolvimento de atividades que possam valorizar a língua materna enquanto elemento fundamental da identidade do povo Apiaká, possibilitando um desempenho linguístico satisfatório da língua portuguesa por ser a língua para comunicar-se com outros povos. Desenvolver uma língua, em detrimento de outra, tem resultados negativos tanto para os aprendizes quanto para os indivíduos bilíngues da comunidade.

Palavras-chave: Ensino aprendizagem; Língua Apiaká; Segunda língua; Revitalização linguística

Reflections about the teaching of the Apiaká language and the Portuguese language in the Mayrob indigenous village of Brazil

Abstract (English): The present work makes some considerations about the teaching/learning of the Apiaká languages and the Portuguese language in the Mayrob village located in the Apiaká/Kayabi Indigenous Land in the municipality of Juara-MT. The challenges in teaching/learning the languages involved in this process are great. There are some factors that are

* Professora da Escola Estadual Indígena Leonardo Crixí Apiaká da Aldeia Mayrob, Mestranda do Curso de Stricto Senso em Ensino em Contexto Indígena Intercultural –PPGEI. Coordenadora de ação do Projeto Saberes Indígena na Escola Polo Juara. E-mail: ivanete.kixi@unemat.br

** Professora Mestra em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Juara-MT, coordenadora local do Projeto Saberes Indígena Polo Juara. E-mail: ronelia.do.nascimento@unemat.br

*** Professor Pós-Doutor em Educação do PPGEdu da Universidade do Estado de Mato Grosso-Cáceres, coordenador de Polo do Projeto Saberes Indígena-Polo Juara. E-mail: alceuzoia@gmail.com

observed in the community: a) they have Portuguese as their first language; b) that keep alive the desire to revitalize the orality and writing of the mother tongue, in an attempt to reverse atrocities suffered in the past by contact with rubber tappers, miners and some missionaries, having currently only one person who masters the Apiaká language. The Apiaká people have as research records three books with words and phrases, made through projects by Brazilian universities, the first book entitled "Apiaká words nhandê nhe'eng" produced by the Linguistic Laboratory of UnB in 2009, Spelling book Apiaká in 2019 and Pedagogical Practices Intercultural in 2001, being a product of the project of the federal government Indigenous Knowledge at School, having as institutions involved the UFMT and UNEMAT. The language must be used/learned with significant values for these people; their actual needs should be considered for the establishment of teaching/learning parameters, allowing the people to establish their language teaching objectives in the village. Understanding the particularities of the use and meaning of each of these languages becomes essential for the development of activities that can value the mother tongue as a fundamental element of the identity of the Apiaká people, enabling a satisfactory linguistic performance of the Portuguese language as it is the language to communicate. if with other people. Developing one language over another has negative results for both learners and bilingual individuals in the community.

Keywords: Teaching learning; Apiaká language; Second language; Linguistic revitalization.

Introdução

O ensino de um modo geral é desafiador para quem se propõe a fazê-lo, e ensinar línguas, ou seja, ensinar o aprendiz a se comunicar com eficiência é ainda mais conflituoso, porque comunicar-se com facilidade e fluência implica bom relacionamento, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de novos saberes, étnicos ou não. Nessa perspectiva, se ensinar línguas é uma tarefa complexa, ensinar uma segunda língua se torna um desafio ainda mais difícil, pois sua concretização não é uma tarefa simples. Nesse sentido, este trabalho propõe uma reflexão a respeito das duas línguas utilizadas na aldeia Mayrob do povo Apiaká quando está sendo revitalizada a língua materna, trabalhar a língua Apiaká e a língua portuguesa é o desafio.

O ensino da língua Apiaká se desenvolve em diferentes contextos que nem sempre são favoráveis. Em alguns contextos a língua materna a ser ensinada torna-se desafiadora por não ter na comunidade falantes que dominem a oralidade de maneira que possa dar maior suporte para os professores e pais; ainda não há materiais didáticos suficientes para o seu ensino. A que deveria ser a segunda língua se ensina como primeira língua, situação sobre a qual serão feitas considerações nas seções seguintes.

As diferentes situações em que ocorre a educação bilíngue na aldeia suscitam uma aproximação entre o ensino de língua portuguesa e o ensino de língua Apiaká, considerando as peculiaridades das línguas envolvidas: de um lado, a busca pela revitalização de uso tradicionalmente oral Apiaká; de outro, a língua portuguesa, padrão

de prestígio e com supremacia da modalidade escrita. Deve-se, então, elaborar propostas de prática docente mediante investigações que permitam eficiência no desenvolvimento das línguas a serem adquiridas/aprendidas.

Muitos dos inconvenientes mencionados para o ensino das segundas línguas serão dirimidos a longo e médio prazo (as atitudes com respeito às línguas, por exemplo). Outros podem ser trabalhados de modo imediato, como a preparação dos docentes em atividade nas salas de aula da aldeia. Essa preparação deve ser prioritária, instrumentalizando os docentes com métodos, com estratégias, com técnicas para o ensino dessas línguas.

A busca por melhoria na prática docente leva à necessidade de refletir sobre a própria práxis e questionar-se, se preciso for, os porquês desta ou de outra prática em sala de aula. Essa reflexão não terá sucesso se não estiver baseada em fundamentos teóricos equivalentes à capacidade de pensar, de raciocinar e de chegar a conclusões justificadas. É bom ressaltar que geralmente o professor não é um linguista, e sim o agente que deverá ter uma preparação prévia para que os resultados sejam satisfatórios.

Contexto bilíngue

A comunidade indígena Mayrob do povo Apiaká têm características distintas e peculiares que precisam ser evidenciadas para que se possa entender a situação linguístico-cultural: a) para essa comunidade cuja primeira língua é a portuguesa são necessárias práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de sua língua materna mediante uma abordagem de ensino de segundas línguas; b) também há pessoas que conhecem a sua língua de maneira muito superficial e precisariam de uma abordagem específica para esse caso; c) há, a busca pela revitalização da língua Apiaká tendo engajado em projetos de pesquisas como o Projeto Novo Talentos e o Projeto Saberes Indígenas Na Escola,

Os materiais didáticos ainda são fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado. Mais os professores trabalham com os materiais específicos que ainda é pouco, a primeira produção que fizemos foi uma cartilha com palavras, nomes, cantos Apiaká, também um Interculturalizando produzido pelo projeto Novos Talentos da UNEMAT do Campus de Juara, o projeto Novos Talentos foi coordenado pela professora Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira envolvendo os povos Kayabi, Apiaká e Munduruku.

Através do projeto Novos Talentos além de trabalhar a produção de livro, a comunidade Apiaká decidiu entrar em contato com senhor Luiz Gouvea de Paula que trabalha com o povo Tapirapé para ajudar com a escrita e a aproximação da língua que ajudaria muito na escrita da língua Apiaká.

Esse trabalho foi feito durante uma semana, fazendo a comparação na parte da escrita e também de entender todo processo de como se trabalhar com os alunos. Temos também o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola que há três anos vem trabalhando com as comunidades Indígenas; é um trabalho voltado para pesquisa e formação de professores indígenas em Mato Grosso com ênfase no Letramento e Numeramento, tendo a coordenação geral da professora Beleni Salette Grando da Universidade Federal de Mato Grosso, tendo coordenadores de ações de Cuiabá, Barra do Garças, Sinop, Rondonópolis, e Juara, as duas instituições envolvidas são a Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade do Estado de Mato Grosso e a Universidade Federal de Rondonópolis.

Mas, para a revitalização aprofundada seria necessária uma abordagem mais desafiadora buscando o conhecimento sistêmico da língua Apiaká respeitando os anseios de sua comunidade. Em suma, os desafios são enormes para estabelecer diretrizes de letramento nessa comunidade; certamente há mais peculiaridades não mencionadas, contudo, é necessário entender que, para trabalhar e aprender de forma bilíngue, haverá uma maneira mais adequada para o ensino tendo uma ou duas pessoas que dominem a língua materna e trabalhar em conjunto com um linguista. Cada povo tem seu olhar em relação ao mundo que o rodeia; as necessidades de um povo certamente não serão as de outro; os anseios também são outros, mas, ao lançar um olhar mais profundo, perceber-se-á que as letras, no sentido literal da palavra, só têm valor se representadas por algo que faça sentido na vida cotidiana, ou seja, o letramento se situa em um contexto que começa com o concreto e termina com o abstrato.

Os indígenas Apiaká têm sua vida pautada em duas filosofias: o lugar onde morar e vida/cultura, ou seja, precisam de um lugar para viver em contato com a terra, água e mata, na qual possam semear, plantar, colher, pescar, caçar e relacionar-se de forma espiritual. Nessa perspectiva, o letramento para os Apiaká da aldeia Mayrob terá valor significativo se esse letramento trouxer benefícios para a comunidade no sentido amplo da palavra. Nesse sentido, “o texto de tradição oral é um lugar onde se deposita a história catalisada por determinada cultura, por determinada ideologia” (CALVET, 2011, p.114).

Isto é, as configurações perceptivas de mundo cósmico se situam na oralidade, e revestir esses conhecimentos com símbolos escritos requer docentes preparados e dispostos a traçar estratégias e práticas diferenciadas de ensino/aprendizagem.

Sabe-se que a imposição de uma língua majoritária trouxe resultados nefastos às línguas tradicionalmente ágrafas, contudo as relações conflituosas entre as línguas indígenas e portuguesa ainda acontecem nos mais diversos ambientes de interlocução, seja, por necessidade, seja por estratégia de comunicação, já que há um bom número de povos indígenas bilíngues. Os bilíngues possuem a seu dispor dois conjuntos de elementos linguísticos que utilizam de acordo com suas necessidades; essa habilidade poderá ser utilizada para conscientizar esses povos e potencializar os desejos de cada comunidade utilizando como elemento de superação e visibilidade de suas línguas e comunidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) estão estruturados a partir da língua portuguesa, direcionando os modelos educacionais em todas as comunidades existentes no Brasil. É sabido que o veículo que leva conhecimento a um povo, é a língua que define e unifica seu povo em um contexto similar e mais ou menos uniforme. Trazendo essa questão para os povos indígenas, conflitos e diferenças se acentuam, pois os PCNs consideram que eles são homogêneos, não levando em conta que a população brasileira está composta por miscigenação étnica e, ainda, que cada povo indígena no Brasil tem sua cultura e seus traços de identificação. Esses aspectos diferenciam esses povos entre si e, inclusive, entre eles e a cultura majoritária imposta ignora essas diferenças. Há que se considerar que, na chegada dos europeus à América, os povos indígenas tinham cultura própria (cultura no sentido amplo da palavra: conhecimento, costumes, atitudes, língua, percepção do mundo etc.), tiveram suas terras invadidas e foram obrigados a assimilar uma cultura que não a deles, inclusive até o presente momento.

A lentidão com que se tem desenvolvido a pesquisa científica das línguas indígenas no Brasil revela-se extremamente grave quando se verifica que essas línguas, desde o descobrimento do Brasil pelos europeus, têm estado continuamente submetidas a um processo de extinção (ou mesmo de exterminação) de espécies de consequências extremamente graves. Hoje há cerca de 180 línguas indígenas neste país, mas estas são apenas 15% das mais de mil línguas que se calcula terem existido aqui em 1500 (RODRIGUES 1993a, 1993b). Essa extinção drástica de cerca de 1000 línguas em 500 anos (a uma média de duas línguas por ano) não se deu apenas durante o período colonial, mas manteve-se durante o período imperial e tem-se mantido no período republicano, às vezes, em certos

momentos e em certas regiões, com maior intensidade, como durante a recente colonização do noroeste de Mato Grosso e de Rondônia. Quase todas as línguas indígenas que se falavam nas regiões Nordeste, Sueste e Sul do Brasil desapareceram, assim como desapareceram quase todas as que se falavam na calha do rio Amazonas. Essa enorme perda quantitativa implica, naturalmente, uma grande perda qualitativa. Línguas com propriedades insuspeitadas desapareceram sem deixar vestígios, e provavelmente algumas famílias linguísticas inteiras deixaram de existir. As tarefas que têm hoje os linguistas brasileiros de documentar, analisar, comparar e tentar reconstruir a história filogenética das línguas sobreviventes é, portanto, uma tarefa de caráter urgente urgentíssimo. Muito conhecimento sobre as línguas e sobre as implicações de sua originalidade para o melhor entendimento da capacidade humana de produzir línguas e de comunicar-se ficará perdido para sempre com cada língua indígena que deixa de ser falada (RODRIGUES, 2016, p. 192-193).

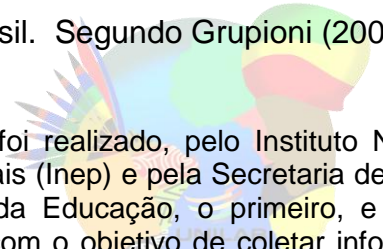
Quanto à língua Apiaká, objeto de nossa reflexão, ela tem passado por modificações durante a conquista dos europeus. Primeiramente, com o objetivo de catequizar os índios, ensinaram a língua portuguesa no Brasil e a língua espanhola nos demais países. É importante destacar que a língua Apiaká passou por agravantes tais como: casamentos com outros povos indígenas como, Kokama (Tupi Guarani), Kayabi (Tupi Guarani), Munduruku (Tupi), Mawé (Tupi), Pareci (Aruak), com não indígenas (Português). Essas alianças de casamento e convivência próximas com seringalistas e garimpeiros foram consequências da depopulação. Poucas pessoas recordam da língua Apiaká, tendo ainda dois velhos falantes na aldeia Mairowi na Terra Indígena Kayabi localizada a margem esquerda do rio Teles Pires no município de Paranatinga-MT.

Na aldeia Mayrob faz mais de dez anos que existe a política de revitalização da língua Apiaká, sabemos que existem órgãos para dar assistência de questões fundiárias, que é preciso ligar a identidade da população a alguma etnia reconhecida. Afirmamos a existência de traços culturais e de identidade caracterizadas no viver Apiaká, ou seja, suas atitudes, seus costumes e seu modo de pensar estão ligados às palavras, que têm o valor que os une. Mesmo que com o passar do tempo a fonologia Apiaká tenha tido mudanças desde que foi registrada a primeira vez, é uma ponte que liga a memória dos últimos falantes Apiaká. À época que era plenamente falada pelos seus antepassados. Por exemplo, a palavra fogo antigamente registrada em 1815 era tatá, em 2006 e 2007 o linguista e atual professor na área de Letras com ênfase em linguística Pádua em sua pesquisa de Mestrado na UnB, registra com glutal, ta'ta. Por analisar a fonética mudou o segmento ortográfico. Observa-se mudanças de som na fonética, essa variação ocorreu

livremente com o passar do tempo, houve as mudanças fonológicas tendo por base palavras coletadas por alguns linguistas e viajantes que tiveram contato com os Apiaká.

Devido as circunstâncias históricas e sociais nas quais se encontram os Apiaká, o registro e a oralidade dessa língua tornou-se emergente, a aldeia Mayrob entende a educação escolar como instrumento de melhoria da qualidade de vida, recuperação de valores históricos e culturais. Os professores que atuam na escola manifestam interesse em ministrar aulas da língua Apiaká, queixam-se da falta de materiais didáticos específicos e apoio de pessoas falantes. Tal atitude revela a preocupação com a revitalização de suas tradições e língua por intermédio da escola. Além do interesse dos próprios Apiaká no que diz respeito a documentação da língua materna.

A educação escolar busca a relação entres línguas nativas e língua portuguesa, de um currículo bilíngues e de professores indígenas com formação superior, para atuar de forma consistente e reparar o passado considerando o contato com não indígenas e atuando nas escolas das aldeias que trouxe fatores relegando a um segundo plano as culturas/línguas e etnias do Brasil. Segundo Grupioni (2003, p. 15),



Em 1999, foi realizado, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação, o primeiro, e até agora único, Censo Escolar Indígena, com o objetivo de coletar informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas. Os dados coletados só vieram a público em dezembro de 2001, e, de acordo com esse censo escolar, existem hoje em terras indígenas 1.392 escolas, onde lecionam 3.998 professores, sendo 3.059 índios e 939 não-índios, para 93.037 estudantes.

Isso mostra que o projeto pedagógico sobre educação indígena tem se preocupado com a formação de professores indígenas. Segundo Lindenberg Monte (2000), a política pública sobre educação indígena vem se aprimorando desde 1983, com iniciativa de Organizações Não Governamentais (ONGs), que se preocupam com os direitos civis e jurídicos desses povos antes ignorados pelo poder público. A autora ainda destaca que, mediante essa iniciativa, algumas experiências educativas são também desenvolvidas com algumas etnias ou grupos. É importante destacar que atualmente o número de estudantes indígenas e de docentes indígenas formados tem aumentado com as políticas públicas desenvolvidas por Instituições estaduais e federais, bem como de iniciativas individuais em instituições particulares de ensino.

Retomando o fator linguístico, os povos assimilam satisfatoriamente uma segunda língua a partir do momento em que puderem adquirir conhecimento do interior para o exterior, isto é, essa assimilação do conhecimento fluirá melhor quando o conhecimento da língua alvo for iniciada a partir de um conhecimento de sua cultura e língua materna.

É importante salientar que a escrita tem um papel fundamental na preservação e na visibilidade das línguas tradicionalmente ágrafas. Os meios e os instrumentos pedagógicos que permitirão o desenvolvimento dessa habilidade deverão ser elaborados de acordo com as especificidades de cada etnia. Para Calvet (2011, p. 145), “isso é desejável, porque é a esse preço que os povos que falam essas línguas não escritas poderão preservar a sua cultura.”

Os professores da aldeia Mayrob tem se engajado no projeto Saberes Indígena na Escola desde 2017, tendo elaborado já duas produções de materiais didáticos pedagógicos, e anseiam pela continuidade desse projeto que é financiado pelo Governo Federal para poder fazer outras produções de trabalho de pesquisa dialogando através de contatos pessoais com os últimos falantes da língua Apiaká e fazer intercâmbios, buscando informações, registrando, juntamente com profissionais linguistas que pesquisam a língua Apiaká. Estudar a classificação da língua Apiaká, produzir materiais gráficos e audiovisuais como obras que poderão servir como guia de fonte para trabalhar a revitalização da língua materna.

Acreditamos que a revitalização se fortalecerá na medida em que termos abundante documentação em arquivos originados pela correspondência mantida com linguistas, pedagogos, antropólogos e historiadores. Temos projetos que financie a documentação ao lado do trabalho de pesquisa de campo e da revisão bibliográfica, fornecerá elementos para o fortalecimento linguístico com dados léxicos e fonéticos.

Através desses entre laços na pesquisa de campo e estudos bibliográficos podem-se constituir dados históricos relevantes à existência de zonas multilíngues com a língua Apiaká de natureza regional ou supraregional que serve na comunicação interétnica entre falantes de línguas particulares, por extrapolar os territórios de origem e evidenciar a dinâmica social de intercâmbios ancestrais, sendo marcadas pela convivência com línguas de outros grupos étnicos. A língua utilizada pelos últimos falantes ajudará a esclarecer assim como seus usos e funções étnico-social, levando os professores Apiaká a desenvolver pesquisa de campo interdisciplinar, buscar a localização de documentação histórica existente nos arquivos de pesquisadores e na memória dos falantes.

Todos os componentes de uma língua seu sistema de sons, seu sistema morfológico e sintático e seu vocabulário, assim como suas estratégias de construção do discurso - mudam no curso do tempo, em consequência de reajustes internos desses sistemas e devido a mudanças na cultura e organização social do povo que a fala e a influências de outras línguas com que ela entra em contacto em determinadas circunstâncias. Os resultados dessas mudanças frequentemente coincidem com fenômenos já existentes em outras línguas, mas às vezes constituem inovações. Tais inovações podem propagar-se para outras línguas que entrem em contacto com a língua inovadora e podem, assim, tornar-se características de uma determinada área geográfica, mas também podem ficar restritas somente à família genética descendente da língua inovadora. Quando as características de uma região geográfica mantêm relativamente isolados os povos que nela vivem, as inovações não se propagam além dessa região, da mesma forma como inovações ocorridas fora dessa área aí não penetram (RODRIGUES, 2006, p. 191-192).

Pode-se destacar, ainda, que as práticas dos docentes em sala de aula permitirão ou não a preservação das culturas desses povos, isto é, as práticas de escrita para essa comunidade não devem ser um decalque das sociedades não indígenas; deverá ser priorizado um modelo a partir das necessidades e das prioridades dessa comunidade indígena. Também é importante salientar que as configurações e a compreensão linguísticas são diferentes e únicas para cada sociedade. Calvet (2011, p.145) salienta que.

Se as sociedades de tradição oral têm uma especificidade, o que é incontestável, elas deveriam traçar sua própria rota para a escrita, produzir elas mesmas a maneira como podem utilizá-la[...] a escrita não é uma simples transição de língua, ela tem implicações sociais muito mais profundas, exatamente como a oralidade, que não é a ausência da escrita.

Ou seja, são os agentes interessados na preservação de suas culturas os responsáveis para determinar, analisar e avaliar a prática pedagógica e os instrumentos a serem utilizados nas suas comunidades para que, de fato, a sua língua vernácula e segunda língua seja assimilada e preservada, dando visibilidade a sua língua materna e criando possibilidades de aprendizagem da outra, a língua portuguesa. Por outro lado, ao se falar em línguas em contato, é preciso destacar que esse fenômeno se situa não só nos planos linguísticos, mas também nas (inter) relações de diferentes culturas, a multiculturalidade, conforme propõe Maher (2007), já que o contexto é um lugar em que estão presentes as origens dos sujeitos, que, por sua vez, não são intocadas. As culturas são perpassadas pelas outras culturas presentes nesse mesmo ambiente, novas culturas

são criadas, em um constante movimento de recriação cultural, estabelecendo diálogos interculturais.

As identidades culturais se esbarram e tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola não o lugar de “bi culturalismo”, mas de interculturalidades (MAHER, 2007, p. 89). Essa noção de interculturalidade defendida por Maher se faz presente, a todo instante, e considerar a cultura do aluno não significa traçar fronteiras entre ele e os demais, mas sim extinguir qualquer indício fronteiro que possa surgir. O falar bilíngue está atrelado a fatores identitários; os estudos sobre a alternância de códigos ganharam relevância na década de 1960, quando cientistas, antropólogos, linguistas, sócio linguistas, psicólogos, começaram a analisar esse fenômeno para dar respostas aos seus próprios questionamentos quanto aos usos das línguas pelo mesmo indivíduo. Saville-Troike (1973) assinala que

[...] a cultura dominante não espera, nem encoraja particularmente seus... membros a serem bilíngues. O bilinguismo é exigido apenas das suas minorias linguísticas. Assim, a utilização de termos como — língua majoritária e — língua minoritária não têm ligação direta com o número de falantes da língua e, sim, com o status, o prestígio e o poder da comunidade que fala a língua (SAVILLE-TROIKE, apud LIMA, 2004, p. 80).

Ou seja, a assimetria e o preconceito decorrentes do contato entre línguas minoritárias e a língua eleita como padrão também atingem esses contextos e afloram na escola, pois essa instituição reflete, ou muitas vezes reforça, como sustenta Hamel (1989), o conflito linguístico. De fato, segundo Erikson (1982), embora haja fronteiras entre instituição escolar e o mundo fora dela, elas não são impermeáveis. As relações sociais, os embates culturais e as disputas linguísticas da sociedade chegam à escola, local em que, muitas vezes, se fortalecem ainda mais.

Perpassando questões identitárias e seguindo Hall (1999), a concepção de identidade é mais bem representada não como verbo ‘ser’, mas como verbo ‘tornar-se’. Por isso, questões como ‘quem somos’ e ‘de onde viemos’ não dão conta de explicar a complexidade da construção das identidades. Não basta, portanto, evocar uma origem, um passado histórico. As identidades sociais, precisa-se dizer que estas não são unificadas, e sim “fragmentadas, contraditórias e estão em fluxo” (MOITA LOPES, 2003, p. 27). Ainda segundo a autora, isso significa que alguns traços podem se apagar em determinadas práticas discursivas e se tornar relevantes em outras.

Representações linguísticas nesses contextos nos mostram ainda que essa pluralidade linguística se apresenta além da dificuldade para a aprendizagem. Certamente resultam em um grande número de dificuldades como: (a) de que forma ensinar essas crianças; (b) qual a maneira adequada proporcionar o conhecimento para essas crianças; (c) como planejar as aulas para esse grupo de alunos; d) quais conteúdos são significativos para essa comunidade para se aprender a língua materna e a portuguesa.

O questionamento geral é como ensinar essas crianças se os docentes não são falantes para lidar com essas situações mesmo tendo experiências como educadores. Pela lógica, fazem o mais fácil ou ignoram. E, aos poucos, à medida que a língua portuguesa, a única língua usada na oralidade na escola, vai sendo imposta aos alunos, estes vão deixando de falar as palavras e pequenas frases da língua materna e até as silenciam.

O que nos parece mais desafiador é que o uso de mais de uma língua deveria ser visto sempre como uma prática enriquecedora, principalmente na escola. Como ressalta Maher, os esforços para a supressão de uma língua minoritária se ancoram na crença de que esta, de alguma maneira, prejudicará a aquisição da língua majoritária, ou até mesmo, provocará confusão mental e dificuldade de comunicação. No entanto, como argumenta a autora,

Parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas vantagens frequentemente associadas ao bilinguismo na literatura especializada (MAHER, 2007, p.71).

Pode-se afirmar, então, que conhecer o indivíduo bilíngue e os mecanismos que regem a aquisição e a aprendizagem de línguas pelos professores é fundamental e prioritário. Os envolvidos em ensino de línguas devem estar cientes e conscientes das práticas pedagógicas, adotando parâmetros direcionadores de planejamento do ensino de línguas nos contextos escolares. Atuar contrariamente aos anseios da comunidade e não observar esses fenômenos pode trazer, do ponto de vista linguístico, resultados nocivos para o aluno e, conseqüentemente, pouco (ou quase nada) em seu desenvolvimento escolar, provocando-lhe desânimo e até desistência.

O sociolinguista Gumperz (1982) trouxe (e ainda traz) aportes significativos para os estudos das comunidades bilíngues. Segundo ele, as línguas cumprem um papel

fundamental no desenvolvimento do sujeito, e os resultados interferem no desenvolvimento satisfatório ou não de uma determinada língua minoritária na sociedade. Segundo o autor, “Todo comportamento verbal é governado por normas sociais que especificam os papéis dos participantes, direitos e deveres em relação um com o outro, tópicos autorizados, maneiras apropriadas de falar e maneiras de introduzir informação.” (1982, p. 164).

As relações dos indivíduos com a sua língua estão permeadas por fatores sociais e culturais, ou seja, implicam conhecimento de si mesmo e do outro como ser inalienável na interação comunicativa. Segundo Calvet (2002, p. 65), “Com efeito, existe todo um efeito de atitudes, de sentimentos dos falantes para com as suas línguas, para com as variedades da língua e para com aqueles que a utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento de comunicação.”

A partir do momento em que os agentes influenciadores, como, pais, docentes e comunidade em geral, adquirirem conhecimento dos valores intrínsecos da língua materna, poderá se pensar em um planejamento linguístico coerente e adequado às necessidades da comunidade indígena Mayrob. É preciso pensar em questões como a formação de professores, pois posicionamentos como o citado acima necessitam de capacitação, de noção de língua, do que é ser bilíngue.

Sabe-se também que o ensino de línguas depende das escolhas de políticas linguísticas e educacionais, e para que os professores Apiaká tornem-se dominantes no bilinguismo é preciso a imersão do contato direto com os últimos falantes da língua materna da aldeia Mairowi. Segundo Cavalcanti (1999, p.396), “a escola(rização) bilíngue/bidialetoal não faz [portanto ainda] parte da vida educacional brasileira”. Em outras palavras, o bilinguismo de minorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível (CAVALCANTI, 1997; 1999). Embora essas afirmações da autora estejam um pouco distantes do momento atual, o que se pode observar na atualidade é que os avanços na área do ensino bilíngue ainda são invisíveis nas áreas indígenas.

Salienta-se que o ordenamento legal, de certa forma, oferece legitimidade às ações nessa área. Ao se adotar uma língua como oficial por meio de lei, ao se pensar o ensino de línguas que está em uso e a formação desses professores entre outras ações, se está não apenas normatizando o assunto, mas também e, sobretudo, explicitando-se uma escolha política.

Na política linguística há também política e que as intervenções na língua ou nas línguas têm caráter eminentemente social e político. Mas isso nos lembra igualmente que, se as ciências raramente estão ao abrigo de contaminações ideológicas, a política e o planejamento linguístico não escapam à regra (CALVET, 2002, p. 36).

Em outras palavras, decidir que língua deverá ser ensinada/aprendida na escola perpassa necessariamente pela política existente na sociedade em que duas línguas são utilizadas. As pesquisas evidenciam que, nas sociedades em que a língua indígena é utilizada como primeira língua, a política linguística deveria ser a de ensino/aprendizagem da língua materna. O autor distingue, ainda, entre linguística de planificação e planejamento linguístico: política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145).

O que se pode afirmar é que as escolhas da(s) língua(s) deverá ser decidida pela comunidade indígena, de modo que a língua escolhida terá valor significativo para cada usuário dessa língua. Dessa forma, trabalhar com a formação na comunidade indígena Mayrob é mais que uma política educacional específica para a região noroeste do estado de Mato Grosso onde estão as aldeias indígenas Mayrob e Mairowi; é, também (e principalmente), organizar o planejamento linguístico de promoção das línguas. Segundo Fiorin,

Uma política linguística diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a suas funções comunicativas. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política linguística, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas (2002, p.110).

Nesse sentido, definir que língua utilizar no ensino/aprendizagem permitirá a perpetuação de uma língua minoritária ou a sua rejeição a um segundo plano ou talvez a um terceiro, ou até mesmo o seu silenciamento por muitos anos. Este último fenômeno ocorre desde a época da colonização com as línguas indígenas em geral; as línguas indígenas que ainda se mantêm vivas são aquelas que têm seu uso constante no interior de cada comunidade (mesmo que na modalidade oral).

Outro aspecto que se deve considerar quanto ao ensino de língua(s) é a percepção linguística do usuário. Muito mais importante do que o domínio de sua língua materna são as atitudes com respeito a sua própria língua, ou seja, o aluno só poderá valorizar a sua

língua materna a partir do momento em que essa língua tiver realmente utilidade no seu dia a dia. Isto diz respeito não só ao seu uso em casa, na comunidade onde vive, mas também no ambiente escolar e até no ensino em sala de aula. Para que a língua tenha um valor significativo deverá ser priorizada, a priori, pelos pais, bem como pela sociedade em que vive e também, em grande medida, pela escola. Na comunidade indígena são os pais os primeiros incentivadores do uso da(s) língua(s). Conforme Grojean (1982, p. 123, grifo do autor),

Atitudes positivas ou negativas em relação à língua têm efeitos profundos sobre os usuários da mesma. O domínio de uma língua em situação “de contato” o que eu chamaria de conflito, é, às vezes, determinado por quem aprende uma língua ou outra. A língua majoritária ou dominante é aprendida pelo grupo majoritário assim como pelo grupo minoritário, contudo, a língua minoritária somente é aprendida pelos membros do grupo minoritário.

Corroborando com o autor, a língua materna se adquire no convívio familiar, desde a infância. Os valores transmitidos a cada uma das línguas (materna e segunda língua) permitirão o uso e a valorização de uma ou de outra, ou seja, a ordem para a sistematização e a valorização de uma língua começará pelos pais, posteriormente pelos docentes em sala de aula e pela sociedade em geral. Se, por um lado, há os pais responsáveis pela valorização e pela perpetuação da língua indígena, por outro, há os professores e a escola como continuidade, fortalecendo e até resgatando a língua materna nas aldeias onde a língua materna cedeu à língua majoritária (sempre é importante ressaltar que a Constituição de 1988 assegura aos povos indígenas o direito de terem suas línguas, seus costumes, seus processos educacionais respeitados no processo de educação formal).

Outra particularidade é a participação ativa dos professores em sala de aula, proporcionando ao aprendiz a compreensão dos valores de cada língua e, sobretudo, do lugar que cada uma deverá ocupar na escola e fora dela. O aluno indígena deve estar ciente dos valores que cada língua possui em sua comunidade e do seu valor como indivíduo partícipe dessa sociedade. Segundo Swain e Cummins (1986, p. 35),

O primeiro princípio, o de primeiro as coisas primeiras, estabelece o papel central da primeira língua da criança em todos os aspectos do seu desenvolvimento educacional. Isso quer dizer: assegurar que a língua materna da criança seja adequadamente desenvolvida antes de preocupar-se com o progresso em segunda língua. Isso implica que a primeira língua é tão instrumental para o bem-estar emocional e escolar da criança que seu desenvolvimento deve ser visto como uma alta, senão a mais alta, prioridade nos primeiros anos de escolarização.

Os autores afirmam ainda que dizer ao aluno que a sua primeira língua e a língua de seus pais e amigos na escola não é funcional é negar-lhe a própria existência. Em outras palavras, negar o uso da língua materna na escola é como dizer à criança que a sua língua tem pouca utilidade e está restrita a ambientes específicos, de pouca visibilidade. A língua materna está ligada aos sentimentos de pertencimento a uma determinada identidade e cultura, por isso negar-lhe esse sentimento pode trazer (e traz) resultados negativos para o desenvolvimento da criança.

Contrariamente a essa postura, pais e docentes devem ressaltar o valor que cada uma das línguas tem no desenvolvimento da comunidade, o lugar que cada língua ocupa no contexto educacional e de interação comunicativa, sem a supremacia de uma modalidade em detrimento da outra.

Segundo Swain e Cummins (1986)¹, outro fator importante que deve ser considerado é o bilinguismo por meio do monolinguismo, que consiste em usar as línguas separadamente para fins instrucionais. Ou seja, os docentes que tenham o domínio das duas línguas deverão utilizá-las separadamente no ensino, não permitindo a atração pelo uso da língua majoritária. Muitas são as pesquisas que demonstram e certificam que priorizar a língua materna no desenvolvimento cognitivo e linguístico resulta no bom desempenho linguístico das línguas envolvidas, na preservação da autoestima e, ainda, na conservação e no fortalecimento da língua materna. Estar atento a esses fenômenos permite um olhar diferenciado quanto ao ensino/aprendizagem de línguas.

Os aspectos elencados mostram que os agentes envolvidos na educação das crianças têm um papel fundamental no desenvolvimento e no fortalecimento das línguas. Os docentes das disciplinas da matriz curricular devem priorizar o ensino dos conteúdos na língua materna do aluno para que este adquira conhecimentos universais por meio de sua língua de uso e em sua língua de uso.

Considerações finais

Este texto propôs uma reflexão sobre o ensino de primeira e segunda língua na comunidade indígena Mayrob do Povo Apiaká no Noroeste de Mato Grosso. Em um

¹ Para mais informações consultar: Original em inglês: *Bilingualism without tears*. Capítulo 6 do livro **Bilingualism in Education: aspects of theory, research and practice**, de Jim Cummins e Merrill Swain, publicado na Inglaterra e Estados Unidos pela editora Longman, em 1986. Traduzido [em 1998] por Wilmar R. D'Angelis, linguista, professor do Depto de Linguística do IEL - Unicamp (Universidade Estadual de Campinas, SP).

primeiro momento, apresentou os desafios vivenciados na escola da comunidade indígena Mayrob nas perspectivas de ensino/aprendizagem da língua materna que está sendo revitalizada. Observou, em um segundo momento, que a língua portuguesa pode e deve fazer parte do ensino na escola; a língua materna Apiaká deverá ocupar seu lugar sem deixar de valorizar a portuguesa para ser a segunda língua. A intenção foi elencar possibilidades de atuação de pais, docentes e comunidade em geral para o fortalecimento e a revitalização da língua materna nessa comunidade. O que se pode observar de antemão é que as práticas de letramento poderão surtir efeito a partir do momento em que os próprios agentes influenciadores se conscientizarem dos valores que o fenômeno de alternância de códigos traz para os aprendizes.

Pensar que o uso alternado de uma língua ou outra em uma situação de interação comunicativa poderá trazer resultados negativos para o aprendizado de uma criança poderá relegar a língua materna a um segundo plano, e a imposição de uma segunda língua se tornará inevitável. Os caminhos a percorrer ainda são longos, contudo, as distâncias diminuirão a partir do momento em que os interessados se apropriarem de seus direitos e buscarem juntos uma maneira de instrumentalizar os agentes envolvidos, viabilizando uma educação diferenciada e bilíngue através de intercâmbio com os últimos falantes que moram na aldeia Mairowi na Terra Indígena Kayabi no Vale do Teles Pires, tendo apoio de linguistas que tenham estudado a língua Apiaká.

Como mencionado no início, pensar em uma educação bilíngue do concreto para o abstrato parece uma prática diferenciadora. Na comunidade indígena Mayrob poderá priorizar o ensino da prática em detrimento da abstração; os discentes vivenciarem suas práticas na atuação direta, ou seja, seu aprendizado se desenvolve na prática. Isso mostra que o letramento dessa comunidade não estará necessariamente nos códigos linguísticos como tal; as “letras” estão relegadas a um segundo plano, os desenhos e as gravuras fazem parte de um letramento antecessor. São esses fenômenos que devem ser considerados nos planos de ensino/aprendizagem dessa comunidade.

Nessa perspectiva, são elencadas sugestões para o docente que atua com comunidade indígena, em especial a língua que estão sendo revitalizadas e as que são utilizadas com fluência: a) preparar seu planejamento, tomando como base os interesses de seus alunos; b) buscar textos de diferentes gêneros para interpretação e posterior análise; c) elaborar atividades que possibilitem a observação dos mecanismos linguísticos; d) utilizar a prática de versões com textos de interesse dos alunos para que

possam refletir sobre a língua; e) promover trabalhos que envolvam grupos, fazendo-os perceber a utilidade de sua língua (cartinhas, cartões, placas de ruas, nomes de ruas etc.); f) desenvolver nos alunos a curiosidade pelo conhecimento de sua língua materna.

E, por fim, as instituições que preparam indígenas para lecionar nas aldeias devem estar atentas à preparação dos futuros professores, pois deles depende o desenvolvimento das futuras gerações nas aldeias e buscar realizar projetos de pesquisa que venha contribuir com revitalização e fortalecimento das línguas indígenas.

Referências

- CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- _____. **Tradição oral & Tradição escrita**. Trad. Waldemar Ferreira Neto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CANESE, N. K.; ALACARAZ, F. A. **Ñe'ëryru**. Ava ñe'ë – Karaiñe'ë, Karaiñe'ë, Ava ñe'ë. Dicionário. Asunción Paraguay: Ediciones y Arte, 2011.
- CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. Delta, São Paulo, v.15, p. 385-417,1999.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación de la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II**. Métodos cualitativos y de observación. Madrid: Ediciones Ibérica, 1989.
- GROSJEAN, F. **Life with Two Languages**: An introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GRUPIONI, L. D. B. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil. In: **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**, Revista em Aberto. v. 20, n. 76, p. 197-238, 2003.
- GUASCH, A. S. J. ; ORTIZ D. **Diccionario-Español/Guarani, Guarani/Español**. Asunción Paraguay: Editora Cepag, 2008.
- GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAMEL, R. E. Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis Sociolingüístico. **Alteridades**. V.5, n. 10, p. 79-88l, Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1995.

LIMA, M. C, S. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. (Tese de Doutorado). 271 folhas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas/SP, 2004.

MONTE, L.N. **E agora cara-pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois**. Rio de Janeiro: Editora Scielo/RJ, 2000.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org). **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-138.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M., BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.).

Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.67-94.

MELIÁ, B.; FARRÉ, L.; Pérez, A. **El Guaraní a su alcance**. Un método para aprender la lengua guaraní del Paraguay. Asunción Paraguay: Editora Cepag, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da (Org). **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MERRILL, S.; JIM, C. **Bilingualism in Education**: aspects of theory research and practice. New York, Editora Longman, 1986. Trad. Wilmar R. D'Angelis. Unicamp, SP, 1998.

PÁDUA, A. J. **Contribuição para a fonologia da língua Apiaká (Tupí Guaraní)**. Dissertação de Mestrado em Linguística, 46 folhas, UnB, Brasília, 2007.

RODRIGUES, A. D. A originalidade das línguas indígenas brasileiras. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. vol. 8, nº2, p. 187-195, dez. 2016.

WENZEL, E. G. **Em torno da panela Apiaká**. 1986. 65f. (Dissertação) Mestrado em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

Recebido em: 24/04/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): CRIXI, Ivanete; NASCIMENTO, Ronélia do; ZOIA, Alceu. Reflexões sobre o ensino de língua apiaká e da língua portuguesa na aldeia indígena Mayrob do Brasil. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.16-34, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Crixí, Ivanete; Nascimento, Ronélia do; Zoia, Alceu. (jan./jun.2022). Reflexões sobre o ensino de língua apiaká e da língua portuguesa na aldeia indígena Mayrob do Brasil. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 16-34.

