

Documentação linguística como parte das políticas de formação intercultural de docentes indígenas

Aline da Cruz¹

RESUMO

As tecnologias de descrição linguística e a formação docente, com vistas, respectivamente, à documentação, à conservação linguística e à educação escolar diferenciada, são importantes ações de fortalecimento das línguas e dos povos minorizados. Nessa linha de raciocínio, o presente texto objetiva discutir processos de formação docente na perspectiva intercultural, sustentados por ações que levem os estudantes a refletirem sobre a gramática de suas próprias línguas. Para tanto, o ponto de partida e o fundamento empírico da discussão são três experiências de formação de professores plurilíngues, realizadas pela pesquisadora durante seu próprio processo de formação como linguista, elaborando uma descrição gramatical de língua indígena e: 1) como monitora no magistério indígena de São Gabriel da Cachoeira-AM (SGC); 2) como professora no mesmo magistério; e 3) em curso voluntário na comunidade de Nova Vida-SGC. Essas experiências permitem repensar a suposta oposição entre formação docente e descrição gramatical, além de reconsiderar a complementaridade entre essas duas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Documentação linguística. Educação Intercultural. Formação docente.

Bembeusara nheenga ta resé wara, mamē umbesara ta yumbue waá ta umbuerama²

YATUKA PINIMASA

Ike, kua paperamiri upe akuntai musapiri viagi Tawa upe. Ampinima Nheengatu gramatika, purakisa ixe umbesara. Yepesa viagi, 2007, apuraki monitora linguística sui. Ixe, umbesara Marcos asui 73 uyumbesara ita Magistério Indígena yampinima kua papera Barekeniwa Taukusa. Mukuimsa viagi, 2007, ixe umbesara Magistério Indígena upe. Yapuraki narrativas, jornal asui teatro Nheengatu rupi. Musapirisa viagi, 2008, ixe umbesara Nova Vida upe. Yapuraki muzika Nheengatu rupi. Tenki yambue Nheengatu gramatika narrativa irum.

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Braisl. E-mail: aline.da.cruz@live.com.

² Este resumo não é uma tradução dos anteriores. Trata-se de um texto original em Nheengatu, escrito por mim, e que foi lido e compreendido por dois queridos amigos, Denivaldo Cruz e Camila Gomes. Os erros que, porventura, existirem são de minha inteira responsabilidade.

NHEENGA: Pinimasa nheenga resé wara. Mbuesara rikusawa ta resé wara. Mbuesara yumbuesara itá.

Linguistic documentation in intercultural training policies for indigenous teachers

ABSTRACT

Technologies of grammatical description and teacher training for documentation, linguistic maintenance and indigenous school education, are important actions to strengthen minority peoples and their languages. In this sense, this paper aims to discuss teacher training processes in an intercultural perspective, supported by linguistic standardization actions that lead students to pay attention on the grammar of their own languages. Therefore, the starting point and empirical basis of the discussion is the experience of elaborating a grammatical description of indigenous language and three experiences of training of multilingual teachers: 1) as an auxiliary teacher in a teacher training course in São Gabriel da Cachoeira-AM (SGC); 2) as a teacher in a teacher training course in São Gabriel da Cachoeira-AM (SGC); and 3) in voluntary course in the community of Nova Vida-SGC. These experiences allow rethinking the supposed opposition between teacher education and grammatical description, besides reconsidering the complementarity between these two practices.

KEYWORDS: Linguistic documentation. Intercultural Education. Teacher training.

Introdução

As sociedades se reorganizam sociolinguisticamente e, com isso, o valor social das línguas em contato, geopoliticamente situadas e categorizadas, se modificam. Assim, é inegável a importância do conhecimento (descrição e análise) das línguas e do estabelecimento das normas empregadas por falantes concretos em suas práticas sociolinguísticas, situados em seus contextos sociais, culturais e políticos de existência. Além do mais, a normatização linguística, com elaboração de gramáticas, é um passo importante para a afirmação política e a valorização social das línguas minorizadas, pois representa a sua legitimação social. Se por um lado, reconhecemos e temos consciência dos limites e dos perigos de toda forma de normatização, por outro lado, entendemos que a normatização linguística que defendemos, atravessada por um compromisso ético e político, possibilita que o falante se converta em linguista, sendo sujeito do processo e coautor do produto: a gramática.

Concebendo a escola como um espaço político e como uma importante aliada no processo de afirmação das línguas minorizadas, outro relevante passo para afirmação político-

linguística das minorias sociolinguísticas é a formação intercultural dos docentes para atuarem nas instituições de educação escolar diferenciada.

Nessa perspectiva, a presente discussão objetiva apresentar os processos de normatização linguística, em articulação à formação docente, em perspectiva intercultural. Para tanto, o ponto de partida e o fundamento empírico da discussão é a experiência de construção de uma gramática de língua indígena e de três experiências de formação de professores plurilíngues: (1) como monitora no magistério indígena de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas; (2) como docente no mesmo magistério; (3) em curso voluntário na comunidade de Nova Vida, no mesmo município.

1. O Magistério Indígena de São Gabriel da Cachoeira

Em 11 de dezembro de 2002, a Lei nº 145 do município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, cooficializou as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, além do Português³, no município. Nesse contexto, foram criados os cursos de Magistério Indígena para formação docente que teve como um dos objetivos promover uma maior qualidade no ensino dessas línguas nas comunidades indígenas do município. Em linhas gerais, o projeto pretendia formar professores para atuarem no ensino fundamental das escolas indígenas diferenciadas, localizadas em comunidades do município de São Gabriel da Cachoeira (doravante SGC). Os cursos eram modulares e deveriam ocorrer nos períodos de recesso escolar, uma vez que os alunos e alunas (ou no jargão do curso, chamados de ‘cursistas’) eram, em sua maioria, professores que já atuavam na rede municipal de ensino. Foram criados três polos, dividindo os grupos de acordo com as línguas cooficiais: Nheengatu, Tukano e Baniwa.

Com relação à metodologia de ensino, o projeto era bastante inovador: cabia aos professores em formação discutirem com assessores os temas contextuais⁴ a serem

³ Na escrita da norma culta da língua portuguesa, nome de línguas ocorrem em minúscula. Por sua vez, segundo Associação Brasileira de Antropologia, nomes de línguas indígenas devem vir em maiúscula. Quando juntamos as duas normas em um texto, cria-se um contraste desnecessário: por que línguas europeias em letra minúscula e línguas indígenas em letra maiúscula? Esse contraste me causa estranhamento: Seria mais “normal” falar línguas europeias e por isso elas são normais, ou seja, usam a letra minúscula, enquanto as “anormais” seriam marcadas por letra maiúscula? Ou seriam as línguas indígenas mais importantes, e por isso ganham a letra maiúscula? Como falante de Português Brasileiro, conscientemente, utilizo neste texto o termo Português, em letra maiúscula como forma curta do termo Português Brasileiro.

⁴ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (CNE, 2014), a educação escolar indígena deve atender as demandas indígenas e, para isso, a formação de professores indígenas deve primar pelas diferenças de cada localidade. Assim, a educação escolar por meio de temas contextuais é uma

trabalhados em cada uma das etapas presenciais do curso. Em outras palavras, o assessor não deveria atuar como um professor tradicional que impõe um conhecimento alheio aos cursistas, pelo contrário, o assessor deveria instigar os professores em formação a investigarem um tema, de forma contextualizada, descobrindo por si mesmos as respostas às perguntas formuladas. Conforme explica Matos (2007, p. 2), em relatório apresentado à Secretária de Educação de São Gabriel da Cachoeira (doravante SEMEC-SGC), o objetivo é proporcionar-lhes

não apenas a “absorção” de um conteúdo, mas a apropriação dos meios de produção do conhecimento. Desse modo, os alunos se sentem mais envolvidos pelos resultados da pesquisa, e vão construindo uma relação mais autônoma com o conhecimento, seja qual for a sua origem.

Em 2007, fui convidada para participar de dois temas contextuais do magistério indígena. Os temas eram *Formas de Aprender e Ensinar em Baré, Baniwa e Werekena* e, em seguida, *Conjugação de Verbos em Nheengatu*. O primeiro tema resultou em um livro *Barekeniwa Taukasa*, escrito por todos os alunos do curso⁵ e organizado por Marcos de Almeida Matos e por Aline da Cruz. Nas seções 1.1 e 1.2, a seguir, essas experiências serão discutidas.

forma de promover a interculturalidade, a transdisciplinaridade e de contemplar as línguas indígenas. Por mais que seja complexo e, portanto, difícil de definir, para Pimentel da Silva (2013, p. 69), tema contextual pode ser entendido “como ação pedagógica que rompe com o tecnicismo praticado no ambiente, o qual rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio e o insere num compartimento, que é aquele da disciplina, cujas fronteiras destroem arbitrariamente as condições do diálogo entre ciências e os mais distintos conhecimentos. Um tema não se divide. Contextualiza-o”. É, segundo os professores indígenas em formação no curso, uma forma de “esticar o conhecimento”.

⁵ Assim, assinam a autoria do livro: Adailton Pompilho Baltazar; Ademar Videira; Alberta Gomes André; Alberta Miranda Delgado; Alberto Couro Albino; Alberto Narciso Antonio; Aline da Cruz; Alvaci da Costa Mendes; Anastácio Freitas; Antônio Benjamim Luciano; Belmiro Henrique; Camila Gomes Barbosa; Cirilo Peinado Gomes; Davi Garcia Baltazar; Edson Antonio Melgueiro; Eduardo Ramos Alemão; Edvaldo Maximo Garrido; Egeniltom de Lima Fernandes; Eracy Albino Gonçalves; Ernandes Baltazar Jarumare; Estevão Melgueiro Antonio; Evanildo Rodrigues Ambrosio; Ezenildo Baltazar Damásio; Florêncio Cordeiro da Silva; Francenildo Lizardo Mendes; Francisco Alberto Miranda Velásquez; Francisco Cirineu Martins Melgueiro; Gelson Gonçalves Henrique; Geraldo Sabino; Germano Camico Garrido; Gerson Américo Rodrigues Cordeiro; Gilson Pinheiro Quintino; Graciete Barreto Alemão; Irene Cardoso dos Santos; Isael Amâncio Dêno; Israel Caetano Sidonio; Jair Graciliano Bitencourt; João Silvano Miguel; Jonato Gregório Alemão; José Alberto da Silva; Lúcia França Queiroz; Luiza Amâncio Melgueiro; Marcos de Almeida Matos; Maria Auxiliadora Dos Santos Gonçalves; Maria do Rosário Ricardo Luciano; Maristela Silvana da Silva; Martinha Cândido Lopes; Martinho Cecílio Gaudêncio; Melvino Lino da Silva; Miguel Alemão Miranda; Natalina Martins Ricardo; Nilo Jacson Fernandes; Niloberto Pereira Gonçalves; Nilson Candido Torres; Reginaldo Baltazar Jarumare; Reinaldo Barreto Gregório; Reinaldo Gonçalves Pereira; Roberto Carlos Batista Cordeiro; Roberto Gonçalves Cordeiro; Roberval Miranda da Silva; Rodinei Gomes Barbosa; Rogério Baltazar; Rosalino Pascoal da Silva; Rosemira Lizardo Henrique; Rosilda Fernandes da Silva Gonçalves; Rosinaldo Brazão Lopes; Rosivaldo Manoel Maia Ribeiro; Sérgio Bernado; Sérgio Farias Gaspar; Sidinha Gonçalves Tomás; e Valdenir Peinado Alberto.

1.1 O caso do tema contextual Formas de Aprender e Ensinar em Baré, Baniwa e Werekena

O primeiro tema contextual proposto em 2007 foi *Formas de Aprender e Ensinar dos Baré, Baniwa e Werekena*, e as discussões foram mediadas pelo filósofo Marcos de Almeida Matos e assistida pela autora deste artigo, como monitora de apoio técnico, convidada pelo professor Matos e pela SEMEC-SGC, para registrar as investigações propostas durante as discussões do tema contextual. Esses registros constituíram o livro *Barekeniwa Taukasa*, título em Nheengatu que pode ser traduzido como “Conhecimento dos Baré, Baniwa e Werekena”, ou mais literalmente *tauкуasa* “conhecimento deles”, e *Barekeniwa* um neologismo formado pelo amálgama dos nomes dos três povos que, atualmente, falam Nheengatu: BARÉ-weREKEEna-baNIWA.

Entre 4 e 12 de outubro de 2007, reuniram-se na comunidade de Assunção do Rio Içana, 71 professores em formação para as discussões do tema *Formas de Aprender e Ensinar dos Baré, Baniwa e Werekena*. Os participantes eram indígenas que tinham em comum o fato de viverem em comunidades que haviam substituído suas línguas originais da família Arúak, pelo Nheengatu, também conhecido como língua geral (amazônica).

As discussões iniciaram-se pelo estabelecimento de uma periodização que tivesse em conta as mudanças pelas quais a educação entre esses três povos tem se alterado em virtude da presença colonizadora. Após várias discussões, estabeleceu-se uma divisão em cinco fases, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro1 – Periodização das formas de aprender e ensinar dos povos Baré, Baniwa, Werekena

Termo em Nheengatu	Termo em Português
Kuximawara	Tempos antigos
Ïternatu	Internato
Tempo dos trabalhos	Tempo dos trabalhos
Kuiriwara	Tempos atuais
Rũdekiti	Futuro

Fonte: Elaboração coletiva, no Magistério Indígena de São Gabriel da Cachoeira, 2007.

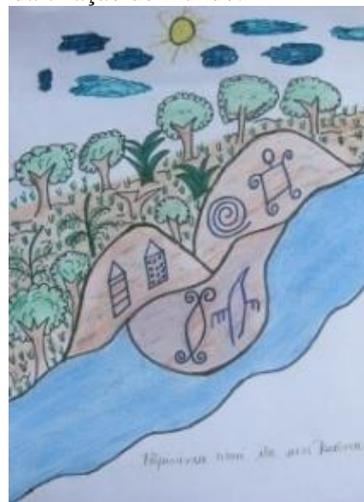
A primeira fase, *Kuximawara*, permitiria compreender as formas de aprender e ensinar antes da chegada dos colonizadores. Para tanto, os professores em formação entrevistaram o mais idoso ancião da comunidade de Assunção do Içana, Sr. Irineu, conforme ilustra a Figura 1 abaixo. A pedido dos participantes, o ancião reproduziu as antigas formas de ensinar na comunidade, ao narrar a *história da pedra pintada*, em que se conta como *Nhampirikuli*, a partir de desenhos em uma pedra, criou todas as coisas que existem no mundo (MAGISTÉRIO INDÍGENA, 2007). A Figura 1 foi proposta pelos professores em formação para ilustrar a narrativa.

Figura 1 – Sr. Irineu e professores em formação



Fonte: Acervo da autora (2007).

Figura 2 – Ilustração da narrativa da criação do mundo.



Fonte: Magistério Indígena (2007, p. 4).

A segunda fase, *Īternatu*, foi dedicada ao registro da visão de ex-alunos de internatos salesianos sobre as formas de ensinar empregadas por padres e freiras das escolas católicas. Os depoimentos, colhidos entre os próprios professores em formação, relatam uma metodologia de ensino baseada na opressão, como exemplifica o trecho abaixo, ilustrado na Figura 2. O depoimento foi colhido em Português, justamente porque vários dos cursistas que haviam passado pelo internato não eram fluentes em Nheengatu, uma vez que os missionários proibiram o uso de línguas indígenas nos internatos. O trecho de um depoimento, apresentado, a seguir, demonstra a violência física, psicológica e epistemológica que sofreram os alunos no internato.

Figura 3: Representação do Internato



Fonte: Magistério Indígena, (2007, p. 10)

Quem não sabia matemática, apanhava com régua grossa. [O professor] mandava botar o dedo na mesa, com a régua na mão, não essa régua que estamos usando, de plástico, era aquela régua de pau-brasil, ou de tábua mesmo. Então, a gente punha o dedo em cima da mesa. Então, começava a perguntar: "quanto é dois vezes cinco, dois vezes sete...", vai indo, se tu errou, tá! Ficava roxo na ponta do nosso dedo. (Depoimento de ex-aluno do internato salesiano, registrado em 2007)⁶.

A terceira fase, cronologicamente concomitante à segunda, foi dedicada à reflexão sobre o *tempo do trabalho*, em que se pretendia uma investigação a respeito do trabalho de extrativismo de piaçava, realizado por indígenas no Rio Negro. O tema tratado em diversas pesquisas acadêmicas (cf., por exemplo, MEIRA, 1996) foi investigado por meio da coleta de depoimentos entre os participantes mais velhos que, antes de se tornarem professores, haviam trabalhado no extrativismo da piaçava, retratado na Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Representação do tempo dos trabalhos



Fonte: Magistério Indígena (2007, p. 14).

Por fim, a quarta e quinta fases, respectivamente *kuiriwara* “o tempo presente” e, *rũdekiti* “o que há de vir”, foram dedicados à elaboração de textos pelos participantes sobre a proposta de escola em que se alia o conhecimento tradicional ao conhecimento de fora da

⁶ Para preservar os alunos, os nomes foram omitidos.

comunidade, como mostram as Figuras 5 e 6. Na Figura 5, representa-se um livro em que a escrita é usada para registrar informações sobre objetos tradicionais: a *canoa* e o *remo*. Na Figura 6, representa-se uma expectativa em relação à escola do futuro. Trata-se de uma escola com infraestrutura moderna, próxima às margens do rio em que se localiza a “pedra pintada”, simbolizando a criação do mundo, segundo os Baniwa. Note ainda que a pedra pintada ocorre tanto na Figura 2, usada para ilustrar o *Kuximawara* “tempo de antigamente”, quanto na ilustração do *rũdekiti* “o que há de vir”, indicando que o fechamento de um ciclo, em que o conhecimento tradicional se renova, porque é constitutivo daquela sociedade.

Figura 5 – Representação da escola do presente



Fonte: Magistério Indígena (2007, p. 16).

Figura 6 – Representação da escola do futuro



Fonte: Magistério Indígena (2007, p. 27).

Os cursistas participaram, ativamente, de todo o processo de documentação linguística. As atividades realizadas pelos 71 cursistas foram gravadas em áudio. A partir das gravações, os cursistas se reuniram em pequenos grupos, junto comigo e com o Professor Marcos, para transcrever o material. O objetivo era que além da transcrição das entrevistas, os cursistas aprendessem o processo de transcrição e participassem da documentação do Nheengatu. Assim, após a transcrição, os textos produzidos foram reescritos, procurando apagar repetições e hesitações próprias da oralidade. Por decisão dos cursistas, decidiu-se também reescrever o texto, procurando substituir empréstimos do Português por palavras nativas do Nheengatu. No caso dos textos em Português, foi feita a tradução para o Nheengatu.

Os textos editados foram organizados em forma de um livro, constituído de cinco capítulos, conforme a divisão temporal pré-determinada (cf. Quadro1). A autoria do livro foi assinada por 73 pessoas, incluindo todos os cursistas e professores. Uma versão provisória do trabalho foi impressa na própria máquina a jato de tinta, disponível no barco-escola, utilizado durante toda a etapa do Magistério Indígena (cf. MAGISTÉRIO INDÍGENA, 2007). Cada

cursista recebeu um exemplar para ler e levar para a própria comunidade. Deve-se ressaltar que a ideia de imprimir de forma não profissional atendeu a um pedido dos próprios cursistas. Segundo eles, em várias ocasiões, haviam produzido material didático em Nheengatu. No entanto, a SEMEC-SGC não teria disponibilizado os recursos necessários para publicação. Ao final do curso, entregamos o material produzido para a SEMEC-SGC, mas passados treze anos, ainda não temos notícia de publicação e, infelizmente, o material foi deixando de ser usado.

Uma das explicações para o desuso do material são as condições climáticas extremamente úmidas da região. Devido a esse fator, foram poucos os materiais que continuavam em condições de uso poucos anos depois de sua elaboração. Outra justificativa é que a falta de uma normatização do Nheengatu dificultava a leitura e desestimulava o uso do material. Com o avanço dos estudos para a elaboração de uma gramática do Nheengatu⁷, pude observar que aquela versão apresentava problemas que dificultavam a leitura. Por exemplo, os índices pessoais no verbo são ora representados como prefixos (*taumũdu* “mandaram”), ora como palavras livres (*ta umuramunha* “brigaram”); as partículas oscilam entre a forma curta (*pa, wa*) e longa (*paa, waa*).

Pode-se argumentar, como faz Oliveira (1999), que também no estabelecimento da grafia das línguas europeias houve um longo período de instabilidade ortográfica, sem que isso compromettesse o seu desenvolvimento. No entanto, a ausência de normatização cria entre os professores de língua materna uma sensação de fracasso, que se transforma em insegurança para trabalhar com os alunos.

Outro problema verificado é o fato dos textos serem longos, o que dificultou a leitura por parte de pessoas que têm pouco ou nenhum contato com livros. Mesmo em sociedades com longa tradição escrita, o processo de letramento se faz de maneira gradual: crianças começam pela leitura da escrita em objetos do dia a dia (como rótulos de embalagens e *outdoors*)⁸, prosseguem com textos curtos de livros didáticos e paradidáticos extremamente ilustrados, para só então chegarem a textos longos com temas complexos como educação. O fato de haver sido proposto um livro em cinco capítulos com textos relativamente longos para uma comunidade não escolarizada pode ter contribuído para aumentar a sensação de fracasso e, portanto, para o abandono do livro.

⁷ Uma gramática do Nheengatu foi proposta pela autora deste artigo, em 2011.

⁸ Cf. Rojo (1995) para uma discussão acerca do papel dos objetos cotidianos no chamado letramento emergente.

1.2 O impasse entre uma secretaria que exige um ensino gramatical tradicional e o compromisso com um ensino voltado para o uso da língua

Após o término das discussões a respeito do tema contextual *Forma de Aprender em Baré, Baniwa e Werekena*, a SEMEC-SGC me propôs que ministrasse um curso de quatro dias a respeito da “conjugação verbal em Nheengatu”. A própria designação do curso demonstrava uma visão equivocada de gramática e de ensino de língua. Baseada no ensino de paradigmas verbais de línguas românicas, a SEMEC-SGC e também, em certa medida, os cursistas indígenas, esperavam a apresentação de paradigmas verbais para diferentes modos e tempos verbais. Possivelmente, estavam esperando um ensino de Nheengatu aos moldes latinos, como propôs Figueira (1687), ao submeter o Tupinambá a quadros que mais assemelhavam a uma gramática do Latim do que de uma língua da família Tupi-Guarani.

O Nheengatu, no entanto, como uma língua Tupi-Guarani, não apresenta flexões verbais para tempo, aspecto e modo (CRUZ, 2011) Nessa língua, o verbo recebe flexão prefixal de pessoa para indicar o sujeito (CRUZ, 2011, p. 132-135). Quanto às categorias tempo, aspecto e modalidade, essa língua faz uso de formas livres como advérbios e partículas. Por exemplo, em uma frase como *kuxima akua senheenga* “antigamente, eu sabia minha própria língua”, o tempo é indicado pelo advérbio *kuxima* “antigamente”. Em caso de substituição por outros advérbios, como *kuiiri* “agora”, *wirandé* “amanhã”, não haverá alteração no verbo *akua*: *Kuiiri akua senheenga* “agora eu sei minha língua”; *wirandé aukua senheenga* “amanhã saberei minha língua”. A única alteração nas formas verbais diz respeito ao sujeito: *akua* “eu sei/soube/sabia /saberei”, *rekua* “você sabe/ soube/ sabia/ saberá”, *yakua* “sabemos / soubemos / sabíamos / saberemos”, *ukua* “ele(a) sabe/ soube/ sabia/ saberá”, *pekua* “vocês sabem / souberam /sabiam /saberão”, *takua* “eles sabem / souberam / sabiam / saberão”. No Português, como língua românica, o verbo sofre alterações para tempo, modo, etc, por isso é comum em gramáticas dessas línguas a apresentação de quadros de conjugação verbal para facilitar o aprendizado (ou mais propriamente, a “decoreba”) da grande quantidade de formas. No Nheengatu, assim como em outras línguas da família Tupi-Guarani, o verbo se altera apenas para indicar o sujeito, sendo, portanto, apenas seis formas. Por essa razão, não há necessidade de quadros de conjugação.

Por outro lado, categorias irrelevantes para línguas indoeuropeias, como o caso da categoria de “pluralidade de eventos” são essenciais na gramática do Nheengatu. Por exemplo, em certa ocasião, alguns jovens realizaram uma caçada e trouxera algumas poucas cotias, que eram insuficientes para alimentar o grupo todo. Ao relatarem a caçada, os jovens

disseram *Davi uyuká suu ita* “Davi matou alguns animais”, em que o verbo *uyuká* “ele matou” é empregado em sua forma simples (sem reduplicação). Em outra ocasião, alguns caçadores conseguiram trazer muitos animais, porcos do mato, peixes, e outros animais, de modo que toda comunidade seria alimentada. Para indicar que o número de animais tinha sido grande e, ao mesmo tempo, demonstrar alegria pela caçada bem sucedida, as crianças da aldeia, felizes gritavam: *tayukáyuká*, que, grosseiramente, pode ser traduzido como “mataram um número inespecífico de animais”. A pluralidade de eventos, marcada pela reduplicação do verbo *yuká* “matar”, é uma categoria muito empregada em Nheengatu, e em outras línguas indígenas (cf. CRUZ (2014) para uma análise da reduplicação em Nheengatu). No entanto, na gramática tradicional feita com base em línguas românicas, essa categoria de pluralidade de eventos é completamente desprezada, uma vez que nessas línguas esse fenômeno é inexistente ou apenas muito marginal, como acontece no caso da reduplicação do Português Brasileiro que também indica pluralidade de eventos.

Em resumo, a pretensão da SEMEC de que houvesse um estudo de conjugação de verbos em Nheengatu, não poderia dar conta da riqueza do sistema da língua indígena. Por um lado, a conjugação em quadros nos moldes latinos seria desnecessária, uma vez que o verbo apresenta um número reduzido de formas. Por outro lado, a riqueza das distinções feitas por partículas e por processos morfológicos derivacionais, como a reduplicação, não poderia ser apresentada nos quadros latinos. Em outras palavras, a descrição da gramática de uma língua deve ser feita com base nas suas próprias categorias, ou seja, o molde latino é ótimo para as línguas românicas, mas inadequado para as línguas da família Tupi-Guarani.

Havia, portanto, um impasse entre uma visão de gramática, estabelecida com base em paradigmas, e as estruturas próprias da língua materna dos cursistas, o Nheengatu. O impasse não era apenas com relação ao conceito de gramática, mas também em relação à função de seu ensino. No senso comum, há uma crença de que ensinar gramática é um caminho para “falar e escrever bem” e, possivelmente, essa crença estava arraigada à ementa do curso. No entanto, como pontua Oliveira (1999, p. 29): “As descrições linguísticas não são, entretanto, ao contrário do que se quer fazer crer, *conditio sine qua non* para a constituição das línguas indígenas como línguas escritas, como também não o foram, num certo sentido, para as línguas européias”.

Para resolver esse impasse, procurei estabelecer uma metodologia de ensino que promovesse não o “saber metalinguístico” por si só, mas uma gramática inserida no uso real da língua. Ademais, procurei desenvolver práticas de ensino que pudessem ser reproduzidas

nas comunidades. Para tanto, utilizei situações cotidianas e textos escritos em Nheengatu e já disponíveis entre os cursistas. A ideia é que a partir desses textos do cotidiano, eu pudesse incentivar os cursistas a praticarem a modalidade escrita de Nheengatu para, assim, promover a valorização da língua por meio da escrita.

Nas vésperas do início do curso, três jovens cursistas resolveram realizar uma caçada. Para os povos Baré, Baniwa e Werekena, assim como para outros povos indígenas brasileiros, a caça é essencial para garantir alimento para a comunidade. No dia seguinte, os cursistas-caçadores foram convidados a narrar em detalhes a caçada para seus colegas. Após a narrativa dos acontecimentos da noite anterior, propus aos cursistas-caçadores que escrevessem sua experiência em primeira pessoa. Aos demais cursistas, propus que escrevessem a história em terceira pessoa, como se estivessem escrevendo para um jornal. Em outras palavras, minha intenção era trabalhar tanto a mudança de gênero textual quanto a mudança de perspectiva na elaboração do texto narrativo, a partir de uma experiência real⁹.

O resultado dessa primeira experiência de ensino foi bastante promissor. Vários cursistas conseguiram escrever narrativas em Nheengatu. Mais que isso, a escrita se tornou mais próxima a eventos reais de escrita do dia a dia. Por um lado, essa maior proximidade com a escrita cotidiana ocorreu pelo fato de não se utilizar instrumentos como “transcrição” e “tradução”¹⁰. Por outro lado, ao transformar o aluno em redator de jornal, ainda que na esfera do imaginário, possibilitou-se o reconhecimento do sujeito como ator do processo de aprendizagem, e não mais um ensino meramente passivo e reprodutivo. Pode-se apontar ainda uma terceira vantagem dessa forma de ensino, o fato de que poderia ser reproduzido em qualquer comunidade, uma vez que há sempre alguém disposto a contar uma história real ou imaginária sobre caçadas, pescarias, disputas políticas, conquistas amorosas, entre tantas narrativas cotidianas. Ou seja, os temas eram todos de fácil contextualização no cotidiano das comunidades.

Deve-se ainda reforçar que os povos indígenas são detentores de uma rica tradição oral, composta por mitos, que são passados de geração em geração, além dos mais diversos gêneros narrativos, ficcionais (como as histórias do Curipira), e não ficcionais (como os relatos, as narrativas proceduais, e tantos outros textos). Muitas vezes a comunidade se reúne

⁹ Nesse sentido, seguimos Rojo (1997, p. 53), ao propor que “a socioconstrução dos diversos modos de discurso escrito (gêneros), negociada na interação, deve sempre ser informada por uma situação de produção clara, explícita e, se possível, real ou realista”.

¹⁰ Assumimos a “transcrição”, seguida de “edição”, e “tradução” como métodos importantes para criar uma literatura em línguas sem tradição escrita. No entanto, é preciso também que os textos sejam escritos diretamente em língua materna.

para contar esses mitos, passando conhecimentos acumulados por esses povos, como fez o senhor Irineu, ao contar o mito da pedra pintada, no evento relatado na seção 1.1. Ao fazê-lo, o ancião trouxe, em linguagem cifrada para aqueles cursistas, uma rica bagagem cultural de conhecimentos do povo Baniwa. Muitas vezes, nós, kariwas¹¹, não somos capazes de compreender toda a riqueza desses mitos. No caso do mito da pedra pintada, por exemplo, há toda uma gama de transformações de seres vivos, particularmente peixes e outros animais, em pedras, que estão dispostas ao longo dos rios do Alto Rio Negro, formando uma espécie de carta de navegação.

Embora na época não tenha sido capaz de compreender, lembro-me que em 2007, ao encerrar as aulas em Assunção do Içana, viajei de barco-escola de Assunção do Içana até o entroncamento com o Rio Negro, com toda a turma de alunos, e desse entroncamento até a comunidade de Anamoim no Rio Xié. Na segunda parte da viagem, Sidinha Gonçalves Tomás e Martinha Cândido Lopes eram capazes de reconhecer as pedras e lugares sagrados do caminho, para quais contavam várias narrativas associadas, de modo que os mitos estabeleciam uma espécie de carta de navegação¹². Desta forma, acredito que o fato das narrativas constituírem um gênero pervasivo no cotidiano desses cursistas, sendo a própria forma pela qual o conhecimento acumulado de várias gerações é passado, foi um fator preponderante no sucesso da metodologia de ensino de escrita, em Nheengatu, por meio da oralidade.

Nas minhas aulas, procurei também utilizar materiais já disponíveis entre os professores de Nheengatu das escolas de São Gabriel da Cachoeira. Entre esses materiais, destaca-se uma gramática escolar, seguida de uma pequena coleção de textos, organizada por Casanovas (2006). Em geral, os professores de Nheengatu usam esse livro em suas aulas nas comunidades – conforme pude atestar em visita às comunidades de Anamoim e Nova Vida. Dessa forma, decidi usar a coletânea no curso de formação para refletir sobre os meios de utilizar o material em sala de aula. Realizamos coletivamente a leitura do texto *Sukuri*, em que se narra um episódio em que três jovens teriam sido atacados por uma sucuri. Após a leitura do texto, propus a encenação da narrativa. Por fim, solicitei a reescrita do texto em primeira pessoa do singular, ou seja, retirando o narrador-observador e solicitando aos alunos que reescrevessem o texto sob a perspectiva de um narrador-personagem.

¹¹ O termo kariwa designa os “não indígenas” em Nheengatu.

¹² Essa função de carta de navegabilidade dos mitos do Alto Rio Negro é magistralmente relatada por Casimiro Beksta, e registrada por Bessa Freire (2015).

Essa abordagem tinha duplo objetivo. Primeiramente, pretendia valorizar o uso da modalidade oral da língua, por meio da encenação da narrativa. Mais especificamente, a encenação abre espaço para que os alunos discutam o texto, criem e recriem narrativas, brinquem com a sonoridade da língua, alterando voz, gestos, olhar, respiração (cf. Reis (2008) para uma reflexão acerca do uso do teatro no ensino de línguas). Dessa forma, a encenação contribui também para que os falantes de Nheengatu reestabeleçam uma relação de proximidade e afetividade com a língua materna. Em outras palavras, acreditamos que a promoção do teatro em língua materna ajude na revalorização da língua, em situações de línguas ameaçadas.

Além dos aspectos afetivos, o texto teatral permite a “construção de passarelas entre a esfera da escrita e a esfera da oralidade” (MASSARO, 2007, 179). Se havia o desejo dos cursistas em começarem a escrever em sua língua materna, a transformação de narrativas em textos teatrais permitia um primeiro passo em direção ao desejo do grupo. Novamente, a técnica de ensino mostrou-se bem-sucedida, já que vários cursistas conseguiram escrever em suas próprias línguas.

A técnica de mudança de perspectiva para elaboração de novos textos também foi empregada em relação às narrativas colhidas durante a contextualização do tema *Formas de Aprender e Ensinar em Baré, Baniwa e Werekena*, realizado na semana anterior (cf. seção 1.1). Uma das cursistas decidiu escrever um texto em terceira pessoa, a partir da narrativa feita pelo ancião da comunidade de Assunção do Içana. Em sua narrativa, o ancião havia dito¹³:

- (1) *ixe yepe tuyu a-riku setenta i kuaru akayu*
1SG INDF velho 1SG-ter setenta e quatro anos
“Eu sou velho. Tenho 74 anos.”

Uma mulher Baré, que havia aprendido Nheengatu apenas em idade adulta, decidiu recontar o depoimento do ancião em uma narrativa em terceira pessoa.

- (2) ?? *Irineu paa u-riku setenta i kuaru akayu*
Irineu REP 3SG-ter setenta e quatro anos
Diz que Irineu tem 74 anos.

¹³ As abreviaturas usadas nos exemplos (1), (2) e (3) são: 1SG “primeira pessoa singular”; INDF “indefinido”, REP “reportativo”, 3SG “terceira pessoa singular”, DIM “diminutivo”.

O enunciado em (2) foi considerado inadequado e ofensivo pelos demais falantes. A partícula *paa* é utilizada em Nheengatu para indicar que a fonte da informação não pode ser recuperada ou não é conhecida¹⁴. Por exemplo, em (3), no mito da criação do mundo, conta-se que o mundo começou pequeno. Essa informação é compartilhada por toda a sociedade, ainda que não se saiba exatamente a sua fonte.

- (3) *Kuxima* *paa* *mundu-miri* *Kuaira*
Antigamente REP mundo-DIM Pequeno
“Antigamente, dizem que o mundo era pequeno.”

No enunciado em (2), a fonte da informação é o ancião. Tanto o escritor quanto os prováveis leitores (ou seja, os colegas de curso) estiveram presentes quando o próprio Irineu mencionou sua idade, ou seja, a fonte da informação é definida e, portanto, não condiz com o uso genérico de *paa*. A partícula, entretanto, pode ser empregada quando o falante conhece a fonte da informação para criar um chiste, indicando que não se confia na fonte da informação dada, ou seja, insinua-se que o enunciador estivesse mentindo. A cursista, mulher, de origem Baré, mas não falante nativa de Nheengatu, encontra-se naturalmente fora da classe dos que poderiam criar um gracejo sobre algo dito pelo ancião, homem, Baniwa. Mais especificamente, a cursista não poderia insinuar que o ancião não houvesse dito a verdade. A maioria dos falantes de Nheengatu presentes na situação considerou o uso de *paa* em (2) ofensivo.

A discussão sobre os usos da partícula permitiu uma reflexão metalinguística sobre as funções e sentidos atribuídos à forma em um contexto específico. Em uma sociedade multiétnica, com níveis diferentes de fluência na língua, a discussão metalinguística ajuda aos professores refletirem sobre as formas linguísticas para depois auxiliarem seus alunos a evitarem ofensas e compreenderem ironia na interação com outras etnias. Ao refletirem sobre as formas linguísticas, acredita-se que se promove a capacidade do aluno de analisar sentidos atribuídos às formas.

¹⁴ Para uma análise a respeito das funções do reportativo, cf. CRUZ (2011, pp. 349-358)

2. Curso voluntário na Comunidade de Nova Vida

A terceira experiência relatada neste artigo ocorreu em 2009, quando fui convidada a ministrar um curso voluntário na comunidade de Nova Vida. O objetivo era divulgar e valorizar o uso do Nheengatu nas escolas, uma vez que a comunidade estava passando por um bilinguismo de transição. Por um lado, as escolas municipais de ensino fundamental promoviam o uso da língua materna. Por outro, as escolas estaduais de ensino médio estimulavam um ensino voltado para o conhecimento das cidades, em Português. Participaram do curso, os professores da escola municipal, alunos do ensino médio e do fundamental II.

Para a discussão, utilizei uma música, composta pelo professor indígena Ademar Videira. A letra, disponibilizada em (4) a seguir, narra o cotidiano de um jovem Baré e sua dedicação à produção de farinha. Em ritmo de forró, a música acompanha a trajetória diária dos Baré. Nas primeiras duas estrofes, apresenta-se o trabalho na roça e a produção de farinha, beiju e tapioca. Nas duas últimas estrofes, lembra-se que os Baré também têm seu momento de lazer, com festas e muita dança. Ao misturar elemento do trabalho diário com o ritmo cunhado na cidade, a música tornou-se sucesso entre os Baré, Baniwa e Werekena.

(4) **Barezinho** (letra atribuída a Ademar Videira; música, a Launiklison Baltazar Antonio)

Barezinho ugustari upuraki
siya ara ikupixa rupi.
Upisika urasu ixapewa
upisika urasu iwatura

usu kupixa kiti
uyukarã maniaka
umunharã uwi
umunharã meyu
umunharã tipiaka

Barezinho ugustari upurasi
Siya kuya uwarama kaxiri

Yatirisa yanama tairũ surisa
Tapurasi dabukuri

Barezinho gosta de trabalhar
Todos os dias vai para sua roça
pega e leva seu chapéu
pega e leva seu uaturá¹⁵

vai para a roça
para colher mandioca
para fazer farinha
para fazer beiju
para fazer tapioca

Barezinho gosta de dançar
Várias cuias de caxiri, ele toma

Com sua família, ele é feliz
Dançam o dabukuri.

¹⁵ Na tradução, utilizamos termos lexicais do Nheengatu que ocorrem comumente como empréstimos no Português falado em São Gabriel da Cachoeira. O termo *uaturá* corresponde a uma cesta de vime, utilizada comumente para carregar mandioca. O termo *caxiri* corresponde a um licor extraído de mandioca fermentada. *Dabukuri* é um encontro entre dois grupos, normalmente duas comunidades, que trocam presentes para demonstrar solidariedade. Observe também que os termos tapioca e beijú utilizados na maioria das variedades do Português Brasileiro também tem origem Tupi, são provavelmente empréstimos da língua geral paulista.

Ponto de partida das aulas, o estudo da música permitiu a discussão tanto de elementos gramaticais quanto culturais. Da perspectiva gramatical, utilizei a música para propor atividades a respeito das formas de interrogar em Nheengatu. A ideia era criar atividades para serem usadas por um professor em sala de aula de ensino fundamental. Da perspectiva cultural, a música permitiu uma discussão a respeito da interação entre elementos novos e antigos da vida Baré: a cultura da mandioca, a produção de farinha, beiju e tapioca; a produção de caxiri (bebida fermentada, típica dos Baré); o ritual de troca de oferendas, chamado de dabukuri. Ao tratar dos elementos antigos, os alunos de ensino médio questionaram sobre as razões de estudarem na escola sobre a tradição greco-latina, ao mesmo tempo em que, segundo eles, seus professores não tratavam das tradições do povo Baré. A reflexão incentivou a busca e registro de mitos do povo Baré. No entanto, como projeto que se fez à revelia de incentivos oficiais, não houve continuidade.

Deve-se ressaltar, ainda, o valor da música em promover um ensino voltado para sonoridade e ritmo da língua. Dada a ameaça de perda das línguas indígenas, é importante destacar que, na comunidade de Nova Vida, as gerações mais novas começam a abandonar a língua materna, ou seja, deixam aos poucos de adquirir o Nheengatu e o substituem pelo Português. As atividades que trabalham a sonoridade e o ritmo da língua ajudam a restabelecer a afetividade com a língua materna, recriando o desejo de aprendê-la.

Considerações Finais

Neste trabalho, apresentei, em articulação com as experiências de formação de professores indígenas, os processos de normatização linguística, ambos na perspectiva intercultural. A gramática não foi o foco das experiências, mas permeou cada uma delas. O objetivo central de cursos de formação de professores, no que concerne a temas contextuais relacionados às ciências da linguagem, é justamente promover o uso das línguas minorizadas, em suas modalidades oral e escrita. Dessa forma, promove-se um ensino que busque incentivar o uso de vários gêneros textuais: o depoimento pessoal, a narrativa de aventura, o teatro, a letra de música etc. A reflexão gramatical surge não mais descontextualizada, mas a partir das próprias discussões em torno dos sentidos do texto.

Assim, por exemplo, a troca de perspectivas – gramaticalmente codificada pela troca de pessoa gramatical – promoveu a reflexão sobre os sentidos expressos pelas partículas do

Nheengatu. A gramática deixou de ser um conhecimento pronto, a ser imposto aos alunos, e passa a ser concebida como mecanismo para desenvolver o espírito crítico, ao provocar a indagação sobre as estruturas. Parafraçando Castilho e Elias (2015, p. 14), ao mesmo tempo em que expressamos nosso conhecimento sobre nossa língua materna, reconhecemo-nos como falantes dessa língua ¹⁶.

As experiências articuladas e contextualizadas, narradas e discutidas neste artigo, permitiram perceber que a documentação das línguas, as práticas pedagógicas das/nas línguas e a promoção da valorização das línguas são ações políticas que podem acontecer de forma simultânea. Mencionamos na introdução e vale a pena repetir aqui que a normatização linguística, desde que não esteja a serviço da subalternização dos falantes, é um importante mecanismo político para o fortalecimento político dos povos indígenas em suas lutas diárias, inclusive as lutas fundiárias.

Embora não haja uma relação direta e evidente entre estudo da gramática da língua materna e formação política, pode-se argumentar a favor de uma relação indireta. Em uma sociedade bilíngue, ao se estudar as estruturas gramaticais da língua materna, os alunos e professores não escapam a um contraste entre a língua materna e a língua do povo invasor. Essa operação abstrata de contraste entre gramáticas ajuda a formar cidadãos prontos para indagar a respeito dos contrastes entre sua cultura e a cultura do povo invasor. Ademais, ao ensinarem a questionar como a língua funciona, o professor de língua materna contribui para desenvolver o espírito crítico e, quiçá, por analogia, o professor também esteja ajudando o aluno a se questionar sobre como a sociedade funciona (indagação essencial para quem pretende transformá-la).

Referências

BESSA FREIRE, José Ribamar. (2015, 07 26). *Casimiro, o índio do Mar Báltico, por José Ribamar Bessa Freire*. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/07/26/casimiro-o-indio-do-mar-baltico-por-jose-ribamar-bessa-freire/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

CASASNOVAS, Afonso. *Noções de língua geral ou Nheengatú - Gramática, lendas e vocabulário*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.

CASTILHO, Ataliba. T., & Elias, V. M. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Ed. Contexto, 2015.

¹⁶ No original, “ao mesmo tempo em que expressamos nosso conhecimento sobre o Português Brasileiro, reconhecemo-nos como falantes de Português Brasileiro”. A ideia central pode ser generalizada para qualquer língua.

CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasil: Ministério da Educação, 02 de Abril de 2014.

CORDEIRO, Flor. Yumbuesara resewara. *IPÊ - Índios Pensamento e Educação*. Belo Horizonte: Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – UFMG, 2009.

DA CRUZ, Aline. *Fonologia e Gramática do Nheengatu: a língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa*. Utrecht: LOT, 2011.

DA CRUZ, Aline. Reduplication in Nheengatu. In G. G. Gómez, & H. Van der Voort, *Reduplication in Indigenous Languages of South America* (pp. 115-141). Leiden: Brill, 2014.

FIGUEIRA, Luís. *Arte de Gramática da Língua Brasileira*. Lisboa: Miguel Delantes, 1687.

FIORIN, José. L., & PETTER, Margarida. *África no Brasil: A Formação da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MASSARO, Paulo. *R.O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira*. São Paulo: Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2007.

MATOS, Marcos. *Relatório do curso Formas de Aprender e Ensinar em Baré, Baniwa e Werekena*. São Gabriel da Cachoeira: ms. inédito, 2009.

MEIRA, Márcio. O tempo dos padrões: extrativismo, comerciantes e história indígena no Noroeste da Amazônia. *Lusotopie*, 1996, p. 173-187.

OLIVEIRA, Gilvan. M. O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística - a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena. *Cadernos CEDES*, XIX(49), 1999, p. 26-38.

REIS, Glória Magalhães dos. *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira*. São Paulo: Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2008.

RODRIGUES, Aryon. Dall'Igna. Morfologia do verbo Tupi. *Letras*, 1, 1953, p. 121-152.

ROJO, Roxane H. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como um outro modo de falar. In Angela B. Kleiman, *Os significados do letramento* (p. 65-90). Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Garantindo a todos o direito de aprender: Uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico. *Idéias*, 38, 1997, p. 37-58.

Submetido em 11 de maio de 2020.

Aceito em 13 de julho de 2020.

Publicado em 01 de setembro de 2020.