



LÍNGUAS CULTURALMENTE VIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

CULTURALLY LIVING LANGUAGES IN THE TRAINING OF
INDIGENOUS TEACHERS

Sanderson Castro Soares de Oliveira¹

*Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI) da Faculdade
de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)*

*Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM
Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas (LALLI) da
Universidade de Brasília (UnB)
Pesquisador Produtividade CNPq/PQ - C*

Mateus Coimbra de Oliveira²

*Curso Letras - Língua e Literatura Portuguesa (vespertino e noturno)
da Faculdade de Letras (FLET) da Universidade Federal de Amazonas*

Resumo: O presente artigo parte de uma distinção entre Línguas Culturalmente Vivas (LCV) e Línguas Linguisticamente Vivas (LLV) para apresentar reflexões, com foco nas primeiras, em cursos específicos de formação de professores indígenas. A diferenciação aqui apresentada é nova e baseia-se não apenas nas experiências dos autores, mas considera ainda o relato e a crítica

¹ sanderson@ufam.edu.br

² moliveira@ufam.edu.br

realizada em Kariri-Xocó, Kariri-Xocó, Nelson, Pitman (2020, 2022). Após a distinção, são apresentadas informações sobre a Formação de Professores Indígenas no Amazonas para contextualizar os leitores. Por fim, são apresentados casos concretos de trabalhos com LCV e com LLV, evidenciando a importância e a necessidade de um trabalho específico com LCV. Na sequência, então se apresentam algumas questões e práticas que são comuns no trabalho com LCV e evidencia-se a necessidade de trabalho diferenciado e do cuidado metodológico com LCV em diferentes contextos.

Palavras-Chave: Vitalização linguística; Formação de Professores Indígenas; Línguas Culturalmente Vivas; Línguas Indígenas

Abstract: *This article begins by distinguishing between Culturally Living Languages (CLL) and Linguistically Living Languages (LLL) to offer reflections, focusing on the former, within specific training programs for Indigenous teachers. The differentiation presented here is novel and is based not only on the authors' experiences but also considers the critique and accounts provided in Kariri-Xocó, Kariri-Xocó, Nelson, and Pitman (2020, 2022). Following this distinction, information about Indigenous Teacher Training in Amazonas is presented to provide context for readers. Finally, concrete cases of work involving CLL and LLL are discussed, highlighting the importance and necessity of specific efforts dedicated to CLL. Subsequently, common issues and practices in working with CLL are outlined, emphasizing the need for differentiated approaches and methodological care with CLL in diverse contexts.*

Keywords: Linguistic vitalization; Indigenous Teachers Training; Culturally Living Languages; Indigenous Languages.

INTRODUÇÃO³

O presente texto visa apresentar reflexões sobre o trabalho com o que convencionalmente se chama de línguas extintas ou fortemente ameaçadas de extinção, mas que aqui chamamos de Línguas Culturalmente Vivas (LCV). O texto é todo baseado na experiência de dois linguistas que atuam em cursos específicos para indígenas no estado do Amazonas, evidenciando estes cursos como espaços importantes para a valorização da diversidade linguística e para o fortalecimento da identidade de comunidades linguísticas vulneráveis ou minorizadas.

³ Alguns aspectos retomados neste artigo foram apresentados por um dos autores no curso de extensão *Política Linguística e retomadas de línguas indígenas* realizado em colaboração entre o LABEDIS/MN/UFRJ e o LALLI/UnB.

A reflexão ora apresentada está embasada em vivências em diferentes tempos e lugares, com diferentes povos e com diferentes propostas formativas. Na seção 2 é estabelecida uma diferenciação entre o que chamamos de “Língua Linguisticamente Viva (LLV)” e o que denominamos “Língua Culturalmente Viva (LCV)”; na seção 3, são apresentadas informações sobre a Formação de Professores Indígenas no Amazonas; na seção 4, apresentam-se informações gerais sobre esses cursos; na seção 5, são apresentadas as experiências com base em casos concretos vivenciados pelos autores; na seção 6, são apresentadas algumas práticas e reflexões sobre o trabalho diferenciado com LCV; na seção 7, por fim, são apresentadas as considerações finais.

1. LÍNGUAS CULTURALMENTE VIVAS

O presente texto estabelece uma diferenciação entre o que é chamado, por um lado, de “Língua Linguisticamente Viva (LLV)” e, por outro, o que é chamado de “Língua Culturalmente Viva (LCV)”. No caso, o primeiro termo se refere a línguas que ainda contam com falantes fluentes, que contam com falantes que aprenderam sua língua por transmissão intergeracional⁴ e que apresentam uma comunidade de fala⁵ do ponto de vista da disciplina linguística. O segundo termo, por sua vez, busca dar conta de uma realidade reivindicada por indígenas que consideram uma língua não extinta diante de seu uso, ainda que de modo restrito, em práticas culturais ou educativas, ou ainda dentro de concepções culturais como a do uso da língua no mundo espiritual. O novo termo, portanto,

⁴ Idealmente, a transmissão intergeracional ainda deve estar ocorrendo. Pode haver casos em que há falantes que aprenderam a língua por transmissão intergeracional, mas esta não é mais observada.

⁵ No caso, entende-se comunidade de fala como um grupo de falantes que se comunica cotidianamente na língua, não sendo considerados os casos de indivíduos falantes isolados, seja por ser o último falante de sua língua ou por ser um falante em locais em que não há mais outros falantes, mesmo que haja outros falantes em outras comunidades.

visa dar conta de situações e contextos que vêm sendo tratados como distintos, enfatizando, assim, seu aspecto positivo, de modo que línguas vistas como vitalizadas ou "resgatadas", por reivindicação de seus falantes, sejam tomadas como efetivamente vivas.

Kariri-Xocó, Kariri-Xocó, Nelson e Pitman (2020; 2022) e Nelson, Kariri-Xocó, Kariri-Xocó e Pitman (2023) apresentam um caso interessante de uma língua considerada extinta pelos linguistas, mas que agora conta com um falante que vem incentivando seu uso e trabalhando por sua ampliação na comunidade. Os autores usam o termo "retomada" para se referir ao contexto atual dessa língua. Zuckermann & Walsh (2011) e Zuckermann (2022) usam o termo "reclamation"⁶, aparentemente para referir-se ao mesmo processo descrito pelos autores anteriores, mas no contexto israelense e australiano. Campbell (2024, p. 10), por sua vez, menciona os termos "dormant" ou "sleeping"⁷.

Embora reconheçamos a relevância da proposta terminológica esboçada no parágrafo anterior, propomos o termo LCV, que busca não apenas referir-se a um processo, mas, antes de tudo, porque visa ressaltar – conforme dito acima – o aspecto positivo da questão e conferir um status a línguas que estão se

⁶ De fato, retomada é traduzida ao inglês como "reclaiming", mas preferimos tratar como dois termos possíveis.

⁷ Tivemos acesso ao autor citado, somente depois de termos recebido o aceite de publicação deste artigo. Isso não muda nossa proposta, mas julgamos oportuno reproduzir a passagem em que o autor apresenta os termos acima citados: "Another terminological clarification is also needed. Most linguists and many Indigenous people today who work with endangered languages and languages that no longer have any native speakers avoid the word extinct when talking about languages, especially ones that have lost their last fluent native speaker in recent years. Instead they say 'dormant' or 'sleeping.' Use of 'extinct' and 'extinction' in this context is also avoided in this book. Sadly, 'extinct language' is often misinterpreted, thought to mean that the people whose heritage language it is are also 'extinct,' though in most cases the people survive, having shifted to another language. Many of these groups today are trying to revive their languages based on whatever documentary materials may be available, and unfortunately the word 'extinct' has a dampening impact on learning their heritage language. Calling it 'dormant' or 'sleeping' is less negative, suggesting that the work to learn it can help bring it back, hence the many 'awakening language' projects now underway to recover these 'dormant' languages, no longer called 'extinct.' The dormant languages, those that have no known native speakers, are marked in the classifications in this book by an asterisk (*) before the name of the language ».

vitalizando ou sendo “resgatadas”, “retomadas”, “reclamadas”, “reavivadas” ou, ainda, a línguas que sobrevivem em contextos restritos. O importante é que, nesses casos, os falantes reivindicam que são línguas vivas.

Cabe deixar claro, assim, que o termo LCV é usado para cobrir alguns contextos que têm sido denominados como Línguas Extintas, como Línguas Adormecidas, como Línguas em Vias de Extinção, como Línguas Retomadas, Reclamadas, Reavivadas etc. No entanto, o termo também pode se referir a línguas que não estão em processo de retomada, mas que mantêm um certo uso regular em contextos ou situações muito específicas⁸. Poderíamos, por exemplo, nos referir como LCV ao Fon e ao Yourubá, observando a descrição de sua situação por Castro (1967, p. 31-32):

No resto **as línguas africanas se reduziram à linguagem ritual dos cultos religiosos afro-brasileiros, ou candomblés**, limitadas a um grupo pequeno e bastante pequeno e bastante conservado, à chamada língua-da-gente-de-santo (gente-de-santo é como se como se conhecem os adeptos dêsse cultos na Bahia) que, apesar de vir resistindo à interferência do prestígio crescente do Português, tem, no entanto, com o tempo, dêle recebido uma boa influência morfológica e vocabular, notadamente nos canbomblés de origem congo-angola, os candomblés-de-caboclo, profundamente marcados pela influência também dos aborígenas brasileiros, o caboclo, que se acham não só espalhados em sua maioria pelo interior, como isolados há pelo menos dois séculos de África, quando começaram a diminuir as levas de escravos bantos para o Brasil, substituídos que foram pelo Iorubá. Apesar das modificações por que têm passado, ainda é possível encontrar seus traços formais básicos, e, como tudo leva a crer, seu aspecto essencialmente arcaico. Já nos candomblés de origem iorubá, mais recentes, concentrados em sua quase totalidade na cidade do Salvador, essa resistência por isso mesmo tem

⁸ Nesse sentido, um dos pareceristas anônimos chamou a atenção sobre a aplicação do termo LCV em contextos muito diversos. Pela importância dos seus argumentos, decidimos reproduzir, na íntegra, seu comentário. Segundo ele, “Uma razão disso, inclusive [a aplicação], é justamente a possibilidade de que os falantes de uma língua já não falada em comunidade alguma vir a ser desenvolvida como língua *culturalmente viva*, ou seja, conscientemente planejada para o desenvolvimento de funções sociais e ocupação de espaços rituais: saudações formais em todo tipo de eventos, incluindo cotidianos (abertura e encerramento de aulas escolares, por exemplo); orações para situações definidas (para iniciar um trabalho; para iniciar uma reunião; para receber ou, ainda, para despedir um visitante); para um funeral; etc.”.

sido maior, e a língua vem-se conservando basicamente sem alterações, pois há bem um século – contando-se a partir da cessação do tráfico – achase resguardada como língua sagrada e ritual de qualquer tipo de interferência lingüística estranha ao meio, inclusive mesmo de novas ondas lingüísticas de África, que viessem renovar ou modificar a sua estrutura arcaizante. (grifos nossos)

Outros aspectos em comum entre esses diversos contextos lingüísticos seria a forte influência de uma língua dominante e a relexificação a partir de outras línguas. Kariri-Xocó, Kariri-Xocó, Nelson e Pitman (2020, p. 6) descrevem processos de inserção de novas palavras à língua, não apenas a partir de neologias, mas incorporando também “palavras e morfemas existentes nas línguas Kariri, Dzubukuá, Natú, Tupi”. Zuckerman e Walsh (2011) defendem a multiorigem (*multisourcedness*) da língua israelense⁹ como modelo de revitalização lingüística. Portanto, línguas sagradas ou rituais compartilhariam outras características para além do contexto inicial com línguas em revitalização¹⁰.

De toda forma, cabe salientar que, no Brasil, não há língua indígena que não seja considerada ameaçada de extinção (Rodrigues, 2006)¹¹. Portanto, adjetivar alguns casos como “Línguas Fortemente Ameaçadas de Extinção” é, muitas vezes, chamar a atenção para a necessidade de realizar trabalhos específicos em favor da manutenção dessas línguas. Também pode dar conta da realidade de estudantes em cursos específicos para indígenas (o mesmo se aplicaria para algumas comunidades) que não são mais falantes fluentes de uma

⁹ Israelense é a tradução do termo “israeli” usado pelos autores, que optam por não usar Hebreu ou Hebraico.

¹⁰ Importante mencionar que Zuckermann e Walsh (2011) consideram o Israelense e o Kaurna como línguas revitalizadas plenamente.

¹¹ Convém observar que os critérios adotados pela UNESCO dizem respeito, sobretudo, à transmissão intergeracional, de modo que quanto menos processo de transmissão houver, maior será a ameaça de extinção de uma dada língua. Há, por outro lado, autores como Crystal, que adotam um critério meramente numérico. Nesse sentido, uma língua falada por uma população com menos de 100 mil falantes já deveria ser considerada ameaçada de extinção.

língua¹² indígena e que não contam com uma comunidade que possa apoiá-los, seja no aprendizado dessa língua, no desenvolvimento de uma atividade ou até mesmo no processo de fortalecimento linguístico. Essa realidade contrasta com a de outros estudantes indígenas que, mesmo não sendo falantes, podem se apoiar em uma comunidade de fala ou, mesmo não dispondo de tal comunidade, podem contar com um corpo de falantes fluentes para apoiá-los.

2. O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO AMAZONAS

O estado do Amazonas conta com 4 instituições que oferecem cursos para formação de professores indígenas. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) oferta o Projeto Pirayawara, que habilita em Magistério (Ensino Médio); a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) oferta a Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI) e a Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável; a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) oferta a Pedagogia Intercultural e a Licenciatura Intercultural; o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) registra, pelo menos, uma turma de licenciatura intercultural com habilitação em física¹³.

Além dessas experiências que são formuladas especificamente para professores indígenas e que contam com propostas diferenciadas, há ainda o registro de, pelo menos, mais três cursos pioneiros que se relacionam de alguma forma com a história da formação de professores indígenas no estado.

No início da década de 1990, por iniciativa de um professor do curso de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, foi ofertada a Licenciatura em

¹² O que não quer dizer que não tenham conhecimento ou acesso a vocabulários ou ainda o conhecimento de cantos ou de usos rituais bastante especializados.

¹³ Sobre o histórico da formação de professores indígenas no estado do Amazonas recomenda-se a leitura da dissertação de mestrado de Kelson Oliveira da Rocha (2023).

Filosofia, em São Gabriel da Cachoeira.¹⁴ Em 1993, um dos autores deste artigo foi convidado para ministrar aulas de produção textual para os alunos dessa turma, por causa de uma alegada dificuldade na escrita apresentada por eles. O que ficou constatado, com essa experiência, foi que havia um número majoritário de estudantes de diferentes origens étnicas e que, justamente por não ter sido um curso pensado para uma formação específica, deixou-se de levar em conta as especificidades linguísticas desses estudantes.¹⁵

Ainda na década de 90, mais precisamente no período de 1995 a 1997, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, a Universidade Federal do Amazonas firmou convênio com a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) e, em razão dele, colaborou, de forma ativa, com o Projeto *Formação de Professores Ticunas – Curso de Habilitação para o Magistério em Nível de Segundo Grau*. Apesar do título do projeto, essa participação da UFAM contribuiu para a certificação no ensino fundamental, em 1997, de professores Ticunas, que desenvolviam suas atividades docentes na condição de leigos. A formação no Ensino Médio se deu, efetivamente, nos anos 2001 e 2002.¹⁶

Em 2004, o Instituto de Ciências Biológicas da UFAM iniciou a oferta do curso de Ciências Naturais para professores indígenas Sateré-Mawé, no entanto, do que se sabe, esse não era – a exemplo do curso de Filosofia acima citado – um curso específico e nem contava com proposta diferenciada.

¹⁴ Essa licenciatura é mencionada por Pellegrini, Ghanem e Góes Neto (2021). Eles dizem, ainda, que, na mesma época, foi ofertada também um Licenciatura em Matemática.

¹⁵ Espelhando uma realidade comum em São Gabriel da Cachoeira, havia, em sala de aula, estudantes do curso de Filosofia que falavam até 4 diferentes línguas, entre elas o português, que não era a primeira língua falada por eles. Era natural, portanto, que houvesse interferência de suas línguas maternas, sobretudo na modalidade escrita do português, que se constituía na língua de instrução do curso.

¹⁶ Um dos autores deste artigo atuou, ao longo desse período, em nome da UFAM, coordenando o projeto de extensão e ministrando aulas de língua portuguesa. Para mais detalhes sobre a formação específica dos professores Ticunas, recomenda-se, entre outros, a consulta a OGPTB (2005) e a Bendazzoli (2011).

As vivências aqui narradas incluem desde casos em que todos os estudantes eram falantes de língua indígena ou casos em que, ainda que não fosse falante, o estudante vivesse ou tivesse relação intensa com comunidades indígenas falantes até casos em que os estudantes relatavam não ter contato com nenhum falante da língua. As experiências narradas cobrem o período de 1993 até 2023, em diferentes cursos e com diferentes turmas. O quadro abaixo sintetiza as turmas consideradas no presente texto:

Instituição	Curso	Turma
UEA	Pedagogia Intercultural	São Paulo de Olivença
UFAM	Formação de Professores Indígenas	Manicoré
UFAM	Formação de Professores Indígenas	Lábrea
UFAM	Formação de Professores Indígenas	Alto Solimões
UFAM	Licenciatura Políticas Educativas e Desenvolvimento Sustentável	Nheengatu
UFAM	Licenciatura Políticas Educativas e Desenvolvimento Sustentável	Yanomami
SEDUC	Pirayawara	Marajá

3. CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS CURSOS ESPECÍFICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E AS LÍNGUAS CULTURALMENTE VIVAS

De forma geral, os cursos específicos para formação de professores indígenas são modulares e multiétnicos/multilíngues¹⁷. Como consequência da organização em módulos, uma disciplina dura, em média, 8 dias, sendo geralmente de 4 créditos ou 60 horas. No caso específico das disciplinas na área de linguística, muitas vezes o professor é levado a trabalhar com várias línguas em uma mesma sala, o que já se constitui como um desafio.

Os conteúdos linguísticos dos cursos específicos voltados à formação de professores indígenas oferecem disciplinas focadas na análise linguística e no conhecimento estrutural das línguas indígenas¹⁸. De forma geral, os dados são obtidos durante o desenvolvimento do curso, levando os alunos a analisarem dados espontâneos que eles mesmos geram, havendo estratégias várias de ensino-aprendizagem e podendo as análises serem realizadas pelo professor da disciplina, supervisionadas pelo professor, realizadas coletivamente sem a supervisão do professor ou ainda individualmente.

A estratégia acima descrita e o foco de análise linguística parecem adequar-se bem em contextos de alunos falantes de suas línguas. No entanto, quando o professor se depara com estudantes indígenas que não são falantes de uma língua indígena e que estão ávidos por aprendê-la, a questão pode ser bem mais complexa. Nas experiências vividas por nós, podemos observar que os

¹⁷ Há exceções como os casos das turmas da Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, que ocorrem na aldeia e são ofertados, de modo geral, para um povo com uma língua (Tukano, Baniwa, Nheengatu, Yanomami, Sateré-Mawé), mas, mesmo assim, admite-se, se o estudante for falante/escrevente de uma outra língua, que ele faça uso dela como língua de trabalho. Há também os casos das turmas Mura e Munduruku do curso Formação de Professores Indígenas, que também eram ofertadas para um único povo com uma única língua.

¹⁸ Sobre o ensino de fonética e fonologia em cursos para indígenas consultar D'Angelis (2013). Sobre conteúdos desenvolvidos no curso de Pedagogia Intercultural da UEA em Atalaia do Norte conferir Souza, Bettiol e Oliveira (2020).

estudantes querem, de alguma forma, ter acesso a dados de suas línguas e, muitas vezes (principalmente quando veem os exercícios realizados com alunos falantes), querem realizar análises de suas línguas, saber o som, a pronúncia, o sistema pronominal, a sintaxe ou ainda aprender vocabulário e pequenas frases.

4. ALGUNS CASOS CONCRETOS¹⁹

Na presente seção, descrevemos brevemente algumas situações concretas e aspectos que se sobressaem em cada um dos casos. O objetivo da seção é ressaltar as questões específicas que se levantam ao trabalhar com povos indígenas cuja língua é culturalmente viva ou está fortemente ameaçada de extinção. Em alguns casos, a língua como um todo pode não estar ameaçada, mas o estudante não tem acesso à língua na comunidade em que vive. Partiremos de 2 relatos sobre trabalhos com turmas falantes para contrastar com as turmas em que encontramos alunos que se identificavam como não falantes.

4.1. As turmas da Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável

Embora se vá mencionar, nesta subseção, fundamentalmente, as turmas do Polo Nheengatu e do Polo Yanomami, que representam a participação direta de um dos autores deste artigo, entende-se como relevante, antes, uma contextualização da Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável.

Segundo Faria (2018), as turmas implementadas em 2009 foram distribuídas, de forma equivalente, em três polos, constituídos a partir da

¹⁹ Apesar da importância de se mencionar casos concretos, evita-se ao máximo citar os nomes das etnias para não as rotular de uma ou outra forma, uma vez considerado o tema tratado como sensível para muitos povos indígenas.

territorialidade linguística, a saber: rio Negro (comunidade de Cucuí), para os falantes de Nheengatu; rio Uaupés (comunidade de Taracuí), para os falantes de Tukano; rio Içana (comunidade de Tunuí), para os falantes das línguas Baniwa e Kuripako. A escolha dessas línguas – quando se sabe que, na região, há quase 20 diferentes línguas sendo faladas – não foi aleatória: o objetivo era tornar efetiva a Lei de **Cooficialização** das Línguas Indígenas **Tukano, Baniwa e Nheengatu** (Lei nº 145 de 11 de dezembro de 2002, regulamentada pela Lei nº 210/2006).²⁰

Conforme expresso nos PPCs das turmas,

uma das tarefas da licenciatura é a da EQUIPAGEM das línguas indígenas envolvidas tanto como línguas de trabalho (as línguas de todas as etnias presentes no curso, e na qual os alunos trabalharão nas suas respectivas comunidades) como **muito especialmente das línguas co-oficiais** [*sic*], e que na licenciatura tem caráter de Língua de Instrução. A equipagem linguística se dá através da criação de INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS capazes de propiciar que estas línguas possam ser usadas nos mais variados contextos exigidos pelas comunidades de falantes. (BRASIL, 2014, p. 34)²¹

A experiência vivenciada diz respeito às turmas Nheengatu (2009 e 2013), que foram realizadas em Cucuí, e a turma Yanomami (2014), realizada em Maturacá, ambas comunidades situadas em São Gabriel da Cachoeira – AM. A vivência, nos dois casos, se deu já a partir do próprio processo seletivo, que consistiu em acompanhar a aplicação das provas escritas (um texto escrito na língua de instrução da turma e outro em língua portuguesa) e das provas orais (uma entrevista na língua de instrução da turma e em português). Conforme destacado por Faria (2018, p. 183), "O seu diferencial reside no pioneirismo no Brasil ser o primeiro curso a realizar o processo de seletivo [*sic*] nas línguas

²⁰ Posteriormente foi promulgada a LEI 084/2017, DE 14 DE NOVEMBRO DE 2017, que dispõe sobre a **cooficialização da Língua Yanomami**, como status de uso e prática reconhecidos juntamente com outras Línguas Indígenas e Língua Portuguesa no âmbito do Município de São Gabriel da Cachoeira e dá outras providências.

²¹ O texto citado foi extraído do PPC da turma Yanomami, mas é importante frisar que ele é replicado em todos os outros PPCs desde as primeiras turmas constituídas.

indígenas [...]", ou seja, desde o primeiro momento a política linguística do curso privilegiou as línguas étnicas envolvidas.

Ao longo da realização do curso, nas diferentes turmas, a questão linguística continuou sendo um elemento central, porque houve sempre a preocupação de manter as línguas como veículo de trabalho, insistindo-se no uso delas nas apresentações orais feitas pelos estudantes e nos textos escritos decorrentes das pesquisas desenvolvidas, bem como na escrita e na defesa dos TCCs. Além disso, enfatizando-se um aspecto metodológico orientador do curso, adotou-se o **aprendizado pela pesquisa**, associado a uma proposta de **currículo pós-feito**, priorizando-se, assim, o interesse por conteúdos selecionados a partir dos interesses, das indagações das próprias. Foi nesse contexto que foram definidos os temas relacionados às questões linguísticas, evidenciando-se as diferenças entre as turmas de diferentes línguas e, até mesmo, entre turmas de uma mesma língua.

No caso das turmas de falantes de Nheengatu, por exemplo, as preocupações mais recorrentes diziam respeito, sobretudo, à origem dessa língua, seu diferente grau de vitalidade nas muitas comunidades onde era falada e a questão da sua revitalização nas comunidades, onde, como tudo indicava, seu uso tendia a desaparecer. A questão da origem se justificava pelo fato de que o Nheengatu, no Alto Rio Negro, representa, conforme análise de Freire (2011), o quanto uma política linguística pode servir a processos de dominação, impondo uma língua e fazendo com que outras desapareçam. De fato, observando-se o caso do Alto Rio Negro, o que se constata é que os falantes de Nheengatu, atualmente compõem um diversificado grupo formado por pessoas que perderam, ao longo do seu processo histórico, uma língua original: os Baré, os Werekena e, em menor grau, os Baniwa.²² Por conta dessa questão histórica, está

²² Para quem deseje compreender em mais detalhes essa questão, dados os limites deste artigo, recomenda-se a leitura do texto de Freire (2011).

também justificada a questão da vitalidade do Nheengatu nas diversas comunidades onde viviam (ou ainda vivem) os estudantes das turmas, porque, conforme discutido por Freire (2011), em muitos casos, quando o Nheengatu foi estimulado, ele acabou por criar bilíngues em L1 e em Nheengatu (pode-se deduzir, nesse caso, em Baré-Nheengatu, Werekena-Nheengatu, Baniwa-Nheengatu); posteriormente, isso resultou, por causa do desaparecimento da L1, em outro tipo de bilinguismo, que é o que vige em muitas comunidades (Nheengatu-Português), mas que está ameaçado por situações de monolinguismo em português²³. Natural, portanto, que os estudantes manifestassem interesse nesses temas.

Os Yanomami, por outro lado, propuseram questões mais ligadas à prática da sala de aula, buscando justificativas para o ensino da língua materna, em si, e manifestando preocupações com a elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino dessa língua. Embora, hoje, o contato com falantes de português seja mais constante, o que tornou muitos dos Yanomami bilíngues (sobretudo os mais jovens), não parece haver preocupações com a vitalidade dessa língua na mesma proporção da que existe entre os falantes de Nheengatu. Isso, no entanto, não deixa de trazer implicações às atividades dos professores indígenas participantes da Licenciatura, já que, dada a hegemonia da língua portuguesa, eles relataram episódios – e não pareceram poucos – de pais que exigiam maior atenção ao ensino dessa língua, ao mesmo tempo em que expressavam a não compreensão da necessidade de se estudar a língua materna, já que, no dizer deles, **os filhos já falavam essa língua**. Em razão desse quadro, era compreensível que desejassem fazer essa discussão, o que levou, inevitavelmente, ao estudo das

²³ Esse esquema explicativo de Freire (2011) se aplica, de modo exemplar, ao caso dos Mura de Autazes-AM: eram monolíngues em Mura, tornaram-se bilíngues em Mura-Nheengatu, depois em Nheengatu-Português e, atualmente, são considerados monolíngues em Português, mas reivindicam o resgate da língua Nheengatu e muitos se consideram falantes dessa língua ou em processo de aprendizagem.

diferenças entre língua falada e língua escrita (e, nesse último caso, o papel da escola na tarefa de ensinar os estudantes a escrever e a ler na língua materna, habilidades que não poderiam – ou, ao menos, teriam grandes dificuldades – de desenvolver sem a devida instrução). Vencida essa questão, era necessário pensar nos muitos materiais – com a devida adequação à fase escolar de cada estudante – que precisariam ser elaborados, considerando-se as peculiaridades linguísticas da L1, o que conduziu à discussão da grafia adotada, à compreensão metalinguística (razão de discutirem a elaboração de gramáticas e de dicionários, por exemplo), entre outros tópicos levantados.

4.2. O Projeto Pirayawara

No projeto Pirayawara, um dos autores do presente trabalho ministrou uma disciplina para uma turma constituída por povos Miranha, Tikuna e Matsés (Mayoruna). O projeto não fornecia, antecipadamente, material didático e nem informações sobre a situação sociolinguística dos estudantes, das comunidades ou dos povos indígenas representados na turma. A primeira medida adotada foi preparar material a partir de trabalhos publicados sobre as línguas, revisando a fonética, a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Como segundo passo, foi realizada uma conversa com a turma para diagnosticar a situação sociolinguística da turma. O resultado, diferentemente do que era inicialmente esperado, foi que a turma era basicamente monolíngue em língua portuguesa ou estava em processo de “resgate” de uma língua indígena. No entanto, estava ávida por aprender sobre suas línguas. As aulas, portanto, focavam em apresentar aspectos das línguas ancestrais dos povos representados na turma, com noções de fonética e fonologia voltadas para a sistematização ortográfica; morfologia com ênfase em aspectos específicos como a marcação de pessoas na oração; e um pouco da sintaxe de cada língua.

4.3. O curso de Pedagogia Intercultural em São Paulo de Olivença

O curso de Pedagogia Intercultural, inicialmente, contava com um currículo regular do curso de Pedagogia da UEA, quando um dos autores deste trabalho foi convidado para assessorar a reformulação do curso, pensando na ênfase em formação de Pedagogos-Alfabetizadores e conhecedores de suas línguas ancestrais²⁴. Havia 3 etnias representadas, 1 majoritariamente falante de uma língua indígena e outras 2 cujos alunos se identificavam como não falantes. A solução encontrada foi a separação em turmas específicas por língua/etnia especificamente para as disciplinas linguísticas e de alfabetização e letramento. Foram convidadas linguistas especialistas nas línguas em conformidade com as sugestões dadas pelos coordenadores indígenas da Secretaria Municipal de Educação, após reunião sobre a questão. Orientou-se que as disciplinas sobre línguas indígenas criadas na reformulação do curso seriam trabalhadas com os estudantes que falavam português com foco na língua indígena, mas que considerariam esta como segunda língua. Por outro lado, o quadro invertia-se no caso de disciplinas voltadas ao português criadas com a reformulação do curso.

4.4. A turma Alto Solimões do curso FPI

No caso da turma Alto Solimões, havia informações de que era constituída de 3 etnias e que apenas 1 contava com falantes da língua. No caso, foi ministrada a disciplina que abarca os conteúdos de morfologia e de sintaxe no curso. Não havia como contar com 2 professores para ministrar a disciplina, de forma que apenas um docente tinha que ficar encarregado de todos os estudantes, independente da língua ou da situação sociolinguística do grupo de estudantes

²⁴ Usa-se o termo como sinônimo de língua indígena.

ou de seu povo. As aulas se davam pela apresentação de um tema e a partir da ilustração com dados da língua portuguesa²⁵, por exemplo os nomes ou os verbos, e depois solicitava-se ao grupo de estudantes falantes para averiguar e sistematizar exemplos em sua língua. De forma a evidenciar semelhanças e diferenças, os estudantes poderiam ser levados a montar paradigmas ou a verificar formas nominais, por exemplo, no singular e no plural. Os resultados eram apresentados e eram discutidos coletivamente, inclusive com os estudantes do grupo não falante. Por fim, apresentava-se o conteúdo previamente preparado com dados da língua dos alunos que não eram falantes de línguas indígenas, chamando atenção para características gramaticais de sua língua. Ao final, todos sistematizavam mais dados de suas línguas, os falantes a partir de dados produzidos por eles; e os não falantes, a partir de consultas a trabalhos disponibilizados ou trazidos por eles.

4.5. A turma Purus-Lábrea do curso FPI

A turma Purus-Lábrea não se encaixa bem no foco do presente texto, mas cabe mencionar por ser uma experiência *sui generis*. Como o curso recebia majoritariamente povos do município de Lábrea, uma das etnias presentes relatava que, no município, o seu povo praticamente não fala mais a língua, havendo falantes fluentes ou comunidades majoritariamente falantes em outros municípios. Em todo caso, havia um falante desta etnia na turma, o que fazia com que as dinâmicas fossem apoiadas neste aluno como conhecedor da língua e produtor dos dados.

²⁵ A estratégia é o que Ruth Maria Fonini Monserrat (1994) apresenta como “gramática contrastiva”.

5. E O QUE NÃO FOI ENSINADO?

Os casos relatados acima não dão conta da complexidade e da dinâmica das salas de aula, mas buscam apenas refletir sobre as diferenças encontradas quando a turma ou parte dela não é falante de língua indígena, mas cujos integrantes ainda são detentores de uma LCV. Em todo caso, cabe mencionar que em todas as experiências citadas acima, havia sempre o interesse no conteúdo, nos dados linguísticos, nas possibilidades estruturais da língua. No entanto, esse interesse era sempre acompanhado de questões sobre a retomada da língua, sobre sua vitalização ou até mesmo sobre sua revitalização. Algumas questões, que tentamos sintetizar abaixo, eram bastante recorrentes, embora formuladas de diferentes maneiras.

5.1. Como aprender a língua ancestral?

Talvez o maior interesse dos indígenas detentores de uma LCV nos cursos específicos para indígenas era em como aprender a língua indígena. Quais estratégias poderiam ser utilizadas? Em que curso poderiam se matricular? Qual mestrado ou qual outro curso fazer? De forma geral, tentava-se orientar que o mais importante para aprender uma língua é praticar a língua, conversar, estar em contato. Era bastante enfatizado que a existência de falante(s) pode ser fundamental²⁶ para o aprendizado de uma língua, não sendo obrigatório o aprendizado gramatical e/ou da escrita.

²⁶ Sempre que possível a versão em português do Livro *How to keep your language alive: a commonsense approach to one-on-one language learning* de Leanne Hinton era disponibilizada aos alunos. A versão intitulada *Como manter sua língua viva: uma abordagem da aprendizagem individualizada baseada no bom senso* não foi publicada, embora tenha sido traduzida por Beatriz Carreta Corrêa da Silva no Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas da UnB sob supervisão de Ana Suelly Arruda Câmara Cabral e de Aryon Dall'Igna Rodrigues, no ano de 2007.

5.2. Como retomar a língua ancestral comunitariamente?

Além do aprendizado individual, há um interesse na retomada comunitária, mas nota-se também uma sobrevalorização da escola como *locus* dessa aprendizagem. Nesses casos, as conversas giravam sempre em torno da importância do compromisso das pessoas com a retomada linguística e com a criação de espaços de conversação em que a língua de interesse possa ser praticada coletivamente ou onde as pessoas interessadas em aprender a língua possam se reunir. Como provocação, em alguns casos, eram apresentados falantes de línguas que foram inventadas como Alto Valiriano (*Game of Thrones*), o *Quenya* e o *Sindarin* e o Élfico (*Senhor dos Anéis*) e o *Klingon* (*Star Trek*). Não obstante, também eram apresentados casos de processos em andamento em outros povos indígenas.

5.3. Na inviabilidade de se retomar a língua ancestral, qual língua aprender?

Embora não tenha aparecido em nossos exemplos, há casos em que os indígenas consideram que sua língua ancestral não é mais possível de ser retomada, mas querem aprender uma língua indígena como forma de afirmação²⁷. Nesse caso, a primeira questão que geralmente se coloca é que nenhum povo indígena é obrigado a aprender uma língua indígena²⁸. No entanto, se esta é a vontade do povo, é importante também substanciar as decisões que podem ser tomadas. Primeiramente, é possível pensar nas línguas que possam

²⁷ O caso do povo Mura, mencionado em nota anterior, que há alguns anos tem se dedicado a (re)aprender o *Nheengatu* e solicitado a inclusão desta última língua em projetos educacionais, é bastante emblemático em relação a essa questão.

²⁸ Importante ressaltar que somos favoráveis à luta histórica do movimento indígena pelo fortalecimento de suas línguas ancestrais e apoiamos a questão em nossas práticas, mas reconhecemos que a língua não pode ser fator determinante de inclusão ou pertencimento étnico, o que pode levar a muitos problemas.

pertencer à mesma família ou ainda a um mesmo ramo dentro de uma família, o que possibilitaria aprender uma língua que é estruturalmente e, provavelmente, com registro de conhecimentos e expressões culturais próximos ao da etnia interessada. Não obstante, é possível que um grupo indígena não considere a proximidade linguística como critério. Nesse caso, cabe ainda o entendimento sobre como uma segunda língua pode ter chegado até uma outra etnia ou o que essa outra língua foco do aprendizado pode ter simbolizado historicamente. Não se trata, em nenhum caso, de desencorajar o desejo de um grupo, mas de substanciar a decisão de forma que ela seja tomada da forma mais consciente possível.

5.4. Quais são os registros e estudos sobre minha língua?

De fato, este não é um desejo apenas de indígenas que não falam mais uma língua ancestral, mas é um anseio comum em cursos específicos para formação de professores indígenas. O que se nota, muitas vezes, é que os indígenas cujas línguas foram extintas ou estão fortemente ameaçadas de extinção veem nos registros uma forma única de ter contato com sua língua, sendo, portanto, mais valorizada por estes. Diante dessa demanda, uma estratégia que temos realizado é organizar pastas com todo o material pesquisado para a preparação das aulas ou de conhecimento e uso do professor e deixado para os alunos, de forma que eles possam ter o material linguístico e antropológico, pelo menos, sobre seu povo. Nesse caso, mesmo diante de alunos que não leem em língua estrangeira, opta-se por deixar o máximo de trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou evidenciar a diferença entre LCV e LLV, notando que a primeira requer atenção especial dos formadores em cursos específicos para a formação de professores indígenas. Após embasar a distinção, apresentou-se um panorama da Formação de Professores Indígenas no Amazonas e passou-se, então, a apresentar casos concretos do trabalho em turmas indígenas. Os primeiros relatos evidenciam o trabalho com grupo de LLV e mostra um contraste com as experiências com grupos que contam com LCV. Por fim, apresentaram-se algumas práticas comuns em turmas com LCV e reflexões sobre o trabalho.

Como evidenciado no artigo, fica clara a necessidade de reconhecimento da diferenciação entre LCV e LLV não como uma forma de estigmatizar um ou outro grupo, mas como forma de diferenciar trabalhos, metodologias e, espera-se, até mesmo políticas públicas futuras. No momento em que o Grupo de Trabalho da Década de Línguas Indígenas chama a atenção para o protagonismo indígena e para o reconhecimento de suas demandas, entender que LCV necessitam de uma especial atenção e de maiores cuidados torna-se um imperativo para atender às reivindicações de grupos que têm retomado suas línguas e cada vez mais afirmado que línguas antes consideradas mortas agora passam ser consideradas vivas.

REFERÊNCIAS

BENDAZZOLI, Sirlene. *Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena a Formação de Professores Ticuna no Alto Solimões/AM*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011.

BRASIL. Universidade Federal do Amazonas. *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável*. Manaus, Ufam, 2014.

CAMPBELL, Lyle Richard. *The indigenous languages of the Americas: history and classification*. New York: Oxford University Press, 2024.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Fonética e fonologia na formação de professores indígenas. In: *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 4, 324-341, out/dez. 2013.

FARIA, Ivani Ferreira de. Por uma educação indígena superior: a experiência do Curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável na Universidade Federal do Amazonas. In: MATO, Daniel *et alii*. *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, p. 183-197. Sáen Penã: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

HINTON, Leanne; com VERA, Matt; STEELE, Nancy e THE ADVOCATES FOR INDIGENOUS CALIFORNIA LANGUAGES. *Como manter sua língua viva: uma abordagem da aprendizagem individualizada baseada no bom senso*. CORRÊA-DASILVA, Beatriz Carretta (Tradutora). Brasília: LALLI.

KARIRI-XOCÓ, I.; KARIRI-XOCÓ, N.; NELSON, D.; PITMAN, T. Reclaiming the Kariri-Xocó language. **Cadernos de Linguística**, Campinas, SP, Brasil, v. 1, n. 3, p. 01-13, 2020. DOI: 10.25189/2675-4916.2020.v1.n3.id254. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/254>. Acesso em: 11 feb. 2024.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. In: *Em aberto*, ano 14, n. 63, jul/set. 1994.

OGPTB. *Projeto: Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões*. Benjamin Constante – AM: 2005.

NELSON, D.; KARIRI-XOCÓ, N.; KARIRI-XOCÓ, I.; PITMAN, T. 2023. “We Most Certainly Do Have a Language”: Decolonizing Discourses of Language Extinction. *Environmental Humanities*.

PELLEGRINI, Diana de Paula; GHANEM, Elie; GÓES NETO, Antônio Fernandes. O Brasil respeita o direito dos povos indígenas à educação superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 4, e118188, 2021.

ROCHA, Kelson Oliveira da. *A formação de professores indígenas em cursos específicos no estado do Amazonas: entre saberes e interculturalidades*. 2023. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola Normal Superior, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna As línguas indígenas no Brasil. In: RICARDO, B.; RICARDO, F. (Org.) *Povos indígenas no Brasil, 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 59-63.

SOUZA, Ádria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida; OLIVEIRA, Sanderson Castro Soares de. Pedagogia Intercultural Indígena: reflexões sobre a proposta de um currículo diferenciado. In: SOUZA, Luciane Lopes de; SILVEIRA, Diego Omar da; MONCAYO, Vanúbia Araújo Laulate; SILVA, Adan Sady de Medeiros (Orgs.). *PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas*. Manaus: CRV, 2020, p. 361-376.

ZUCKERMANN, Ghil'ad.; WALSH, Michael Stop, revive, survive: Lessons from the Hebrew revival applicable to the reclamation, maintenance and empowerment of Aboriginal languages and cultures. *Australian Journal of Linguistics*, v. 31, n. 1, p. 111-127, 2011. DOI: 10.1080/07268602.2011.532859..

ZUCKERMANN, Ghil'ad. *The language revival diamond (LARD). Revivalistics in the mirroring service of rectifying linguicide*. In: VIANA, V.; NAGY, D.; XAVIER, J.; NEIVA, A.; GINOULHIAC, M.; MATEUS, L.; VARELA, P. (Org.). *Symmetry: Art and Science. 12th SIS-Symmetry Congress [Special Issue]*. [S.l.]: International Society for the Interdisciplinary Study of Symmetry, 2022. p. 279–283. Disponível em: <https://doi.org/10.24840/1447-607X/2022/12-35-279>. Acesso em: 11 fev. 2024.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 31 de agosto de 2023.

Aprovado em sistema duplo cego em: 06 de novembro de 2024.