

DO BILINGUISMO AO MULTILINGUISMO: UM CAMINHO PARA A ESCOLA INDÍGENA BRASILEIRA

*FROM BILINGUALISM TO MULTILINGUALISM: A PATH TOWARDS A DIFFERENTIATED
INDIGENOUS EDUCATION IN BRAZIL*

Antonio Almir Silva Gomes¹

Josinete de Oliveira Barbosa²

Iohana Victória Barbosa Ferreira³

RESUMO: Este artigo tem escopo na escola indígena brasileira e em seus professores que atuam no ensino de línguas indígenas. Num contexto em que essas escolas definem-se em termos da interculturalidade, da especificidade, da diferença, os objetivos do artigo são tratar de possibilidades de ensino dessas línguas que ultrapassem práticas metalinguísticas, ao mesmo tempo, apontar para a necessidade de que o referido ensino considere o contexto linguístico local e regional. Os inúmeros contextos multilíngues inerentes às populações indígenas brasileiras são tratados aqui como suficientes para permitir às escolas indígenas abandonarem o conceito de bilinguismo, no qual estão presentes a Língua Indígena e o Português Brasileiro, em favor do conceito de multilinguismo, onde estão presentes e valorizadas as inúmeras línguas indígenas. Em outros termos, o artigo argumenta em favor de que as mesmas escolas substituam um olhar voltado para duas línguas pelo olhar voltado a todas as línguas presentes no contexto da comunidade. Para tal fim, o artigo utiliza-se do contexto multilíngue inerente à língua Aparai (Karíb) – falada na comunidade Bona localizada na Terra Indígena Paru D’Este, Complexo do Tumucumaque – e seu lugar na escola.

Palavras-chave: Aparai; ensino; multilinguismo; indígena.

ABSTRACT: This paper has its scope on the Brazilian indigenous schools and on its teachers of the indigenous languages. In a context in which these schools define themselves in terms of interculturality, specificity and particular nature, the aim of this paper is to discuss possibilities of teaching the Brazilian indigenous languages in a model that goes beyond metalinguistic practices, at the same time that looks for the need that this teaching considers the local and regional language context. The numerous multilingual contexts inherent to some Brazilian indigenous populations are treated here as sufficient to allow the indigenous schools to use the multilingualism concept instead of the bilingualism. The article propose to that Brazilian indigenous schools a way in which the languages’ classes look for the innumerous languages of the local and not just for indigenous and Brazilian Portuguese languages. To maintain the aim of the paper, it is used as example the multilingual context inherent to the Aparai (Karíb) – a language spoken in the Comunidade Bona located in the Complex of Tumucumaque, Amazon, Brazil – and its role on the school.

Keywords: Aparai; teaching; multilingualism; indigenous.

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Professor do Curso de Letras Português/Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá-PPGLet-UNIFAP.

² Núcleo de Educação Indígena - Secretaria de Estado da Educação (NEI-SEED/AP). Especialista em Educação escolar indígena pela Faculdade de Tecnologia de Macapá- FTA.

³ Graduada em Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP.

1 Introdução

A concepção de que, como brasileiros, vivemos em um país monolíngue onde o Português Brasileiro constitui-se língua única é um mito. Na verdade, vivemos em um país marcadamente multilíngue já que inúmeras línguas são usadas cotidianamente por diferentes grupos. Se considerarmos o contexto das línguas indígenas brasileiras, aquele que nos interessa neste artigo, temos que aproximadamente 150 ainda são faladas por suas populações (MOORE; GALUCIO; GABAS JR, 2008). Essas línguas distribuem-se geograficamente de norte a sul. São as línguas ancestrais pertencentes a diferentes troncos e famílias linguísticas. É assim, a título de exemplo, com os Wajãpi (Tupi-Guarani) e Palikur (Arawak) no estado do Amapá, com os Panará (Jê) no estado do Mato Grosso ou com os Tukano (Tukano) e Baniwa (Aruák) no estado do Amazonas.

Para além de suas línguas ancestrais, aprendidas como línguas maternas, as populações indígenas brasileiras têm o Português Brasileiro (PB) como língua adicional⁴. Em muitos casos, usam ainda outras línguas indígenas das proximidades. São ilustrativos dessa realidade populações indígenas que vivem no Parque Nacional do Xingu (estado do Mato Grosso), na região do município de São Gabriel da Cachoeira (estado do Amazonas, fronteira com a Colômbia e com a Venezuela), no Complexo do Tumucumaque (CT, norte do estado do Pará), na Terra Indígena Uaçá (TI Uaçá, proximidades do município de Oiapoque-AP). Nos dois últimos casos, por exemplo, pode-se citar, inclusive, a presença das línguas indo-europeias, particularmente holandês (Complexo do Tumucumaque) e francês (TI Uaçá). No caso do holandês, sua presença ocorre da interação de populações Tiriyo em visita a aldeias Tiriyo localizadas no Suriname. Para o caso da língua francesa, sua presença se dá em virtude de todo o contexto de fronteiras com a Guiana Francesa inerente aos povos indígenas da TI Uaçá.

Este artigo argumenta em favor de que essa diversidade linguística seja valorizada localmente pela escola que atende às populações indígenas. Essa escola é tomada como lugar privilegiado para a valorização das línguas presentes na realidade de seu povo. Ao considerar os cenários descritos anteriormente, argumentamos ainda em favor de que práticas de ensino de línguas que se ocupem apenas com a presença do PB e da língua indígena (LI), associadas ao uso do rótulo Ensino/Escola Bilíngue - Knapp (2016), Secchi (2001), Amaral (2001), Brasil (1998) - são insuficientes para a formação de um aluno crítico e consciente de seu papel na sociedade em que vive. Em seu lugar, deve-se optar por práticas capazes de evidenciar cada uma das línguas presentes no dia a dia da comunidade.

Para os objetivos deste artigo, utilizamos como ponto de referência a Escola Indígena Estadual Imakuana Amajarehpo, localizada no Complexo do Tumucumaque, norte do estado do Pará, Amazônia, Brasil. Ao menos quatro línguas distintas fazem parte do contexto diário dessa escola. Exatamente esse tipo de contexto é aquele que nos permite compreender o perigo que o termo bilinguismo carrega consigo, uma vez que sua tendência é atribuir papel de prestígio às línguas Aparaí e PB. Mas e as demais línguas, como ficariam? A elas seria destinado, na escola, apenas o *status* de língua estigmatizada? Línguas da minoria? Línguas faladas por

⁴ Estamos considerando adicional, em conformidade com Cenoz (2000), uma língua adquirida após a aquisição de outra língua, não ocupando lugar de língua materna, tampouco, de segunda língua.

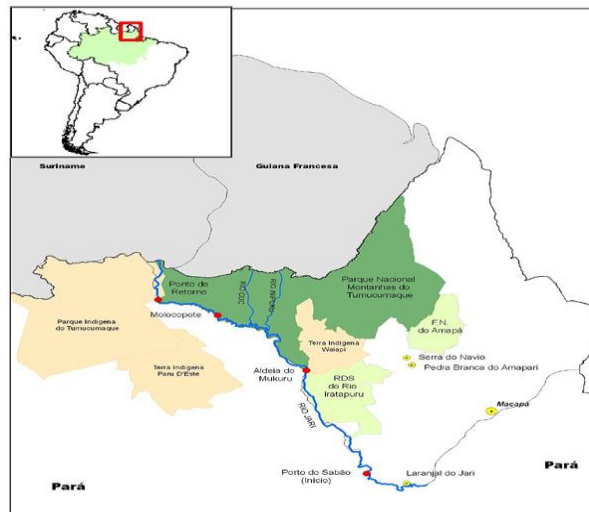
poucos membros da comunidade? Línguas do outro, que não tem nada a ver comigo? São perguntas como essas que nos motivam. O caminho que perfazemos aponta para a necessidade de que a Escola Indígena assuma sua natureza multilíngue, trazendo para seu interior todas as línguas que perfazem seu contexto local e regional. Nesse sentido, a escola valoriza cada uma das mesmas línguas.

Esse modelo que abandona a dicotomia Língua Indígena *versus* Português Brasileiro em favor de um cenário verdadeiramente multilíngue é importante quando pensamos a escola indígena brasileira em seu formato diferenciado, conforme apregoa a Constituição Federal de 1988, cujo efeito primeiro é a conquista a uma escola pensada na comunidade e pela comunidade. O mesmo modelo, ainda, volta-se ao professor de língua indígena assumindo que suas práticas discentes podem e devem ultrapassar as barreiras da metalinguagem, de modo a pensar a gramática da língua como instrumento para o ensino de cidadania. Para isso, sua diretriz é o respeito ao cenário linguístico do qual faz parte o aluno e o respeito ao outro pela compreensão do tempo e do espaço de sua língua diante do mesmo cenário linguístico. Com isso em mente, apresentamos a seguir o cenário multilíngue inerente ao Complexo do Tumucumaque (seção 2). Na sequência, em seção intitulada Notas sobre as línguas da/na escola Imakuana Amajarehpo, após apresentarmos a metodologia utilizada na pesquisa (3.1), apresentamos os resultados e discussão (3.2). Na seção 4, denominada Cidadania e Responsabilidade Social pela língua indígena, tratamos dos ganhos com o olhar multilíngue na escola indígena. É o momento em que discutimos a importância e possibilidades de uso de aspectos da gramática na aula de língua indígena (4.1) atrelados a questões de identidades e de interculturalidade (4.2). Na sequência, são apresentadas as Considerações finais do artigo.

2 Multilinguismo no Complexo do Tumucumaque

O Complexo do Tumucumaque, segundo o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ)⁵, “...é constituído pelas Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Paru D’Este, situadas, em sua maior parte, no Estado do Pará, e em uma pequena faixa no Estado do Amapá”. Em território amapaense, essas duas terras indígenas, conforme veremos no mapa a seguir, somam-se ao Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque. Juntas, as três áreas perfazem uma grande extensão territorial de fronteira com o a Guiana Francesa e o Suriname.

⁵ Disponível em: <https://www.institutoiepe.org.br/area-de-atuacao/povos-indigenas/complexo-tumucumaque/>. Acesso em 12 de novembro de 2019.



Fonte: <http://lumear.blogspot.com/2013/05/o-tumucumaque.html>. Acesso em 14 de novembro de 2019.

As populações indígenas que constituem o Complexo do Tumucumaque convivem com distintas línguas, classificadas geneticamente como pertencentes à família linguística Karib. São elas Tiriyo, Aparai⁶, Wayana, Kaxuyana. Além destas, encontram-se as línguas Akuriyo e Xikiyana, também geneticamente classificadas como membros da família Karib e, marcadamente, possuidoras de um grupo pequeno de falantes. Pode-se ainda encontrar entre essas populações e suas línguas, falantes de Wajãpi (Tupi-Guarani), língua do povo homônimo que vive majoritariamente na Terra Indígena Wajãpi (também visível no mapa). Conforme discutiremos adiante, a presença dessa língua Tupi-Guarani no Complexo do Tumucumaque se dá em virtude de deslocamento de um grupo à região ocorrido no final da década de 1970 (FUNAI).

Em termos de distribuição geográfica das mesmas populações no complexo, na Terra Indígena Paru D'Este encontram-se 29 aldeias habitadas por populações Aparai, Wayana, Tiriyo, Wajãpi, Akuriyo e Xikiyana. No Parque Indígena do Tumucumaque, por sua vez, encontram-se 26 aldeias habitadas por populações Tiriyo, Kaxuyana e Xikiyana.

Na Terra Indígena Paru D'Este, especialmente os Aparai e os Wayana convivem há muitos anos, não somente dividindo o mesmo território, mas também pelas relações de parentesco e de casamentos, o que gera contatos linguísticos intensos. A esse respeito, Barbosa (2002) afirma:

No Brasil, os Aparai e Wajana mantém, há pelo menos cem anos, relações estreitas de convivência coabitando as mesmas aldeias e casando entre si. Dado o alto grau de integração e intercasamentos no território brasileiro, é impossível identificar, quanto mais abordar as populações aparai e Wajana separadamente (BARBOSA, 2002, p. 17).

⁶ Optamos pela forma Aparai em observância à forma utilizada pelas populações de mesmo nome. Trata-se, inclusive, da forma utilizada para autodenominação. Em variadas fontes de informação são possíveis encontrar as formas Apalai, Apalai ou mesmo Apalay. Além disso, cumpre destacar que o nome de uma língua nomeia respectivamente o povo que a fala. Nesse sentido, cada uma das línguas mencionadas ao longo deste artigo corresponde ao povo (de mesmo nome).

O compartilhamento de espaços pelos Aparai e Wayana se intensificou em virtude da criação de aldeias pela FAB e FUNAI nos anos de 1960-70 na Terra Indígena Paru D'Este. A aldeia Bona, por exemplo, onde esses dois povos convivem, surgiu na década 1970 a partir da criação pela FAB da pista de pouso ainda hoje em operação, bem como pela instalação do posto de atendimento à saúde indígena pela FUNAI. Apesar do contato gerado pelo compartilhamento de espaços, segundo Camargo (2008, p. 112), os Aparai e os Wayana reconhecem suas diferenças linguísticas. De acordo com a autora, os "(...) Aparai, por exemplo, dizem não compreender o Wayana porque é uma língua com palavras longas (*wajana omi man kupime*)". Nesse contexto, embora as duas línguas convivam em muitos espaços sociais de fala, a Aparai, tem-se destacado em detrimento da língua Wayana. Práticas como a presença de religiões cristãs entre os dois povos com trabalhos de tradução da Bíblia nas últimas décadas, a produção de materiais escritos, a instalação da escola entre os Aparai da aldeia Bona, o uso da língua Aparai para a alfabetização estão, de certa forma, deixando de reconhecer as outras línguas que também eram faladas a partir dos casamentos e relação de parentesco; tais práticas contribuíram para o fortalecimento dessa língua.

Da relação entre Aparai e Wajana surgem cenários como seguem. Numa reunião, por exemplo, se houver Aparai e Wajana entre os participantes, toda a reunião será realizada na língua Aparai. Se Aparai, Wajana e Tiriyo presentes, geralmente, dependendo do número de participantes, haverá alguém para fazer a tradução simultânea para Tiriyo. Nas reuniões da igreja, se houver Aparai e Wajana, quase todo o rito se dará em Aparai, mas se algum Wajana for convidado a falar ou a cantar, isso se dará em Wajana. Contudo, se essa pessoa for fluente em Aparai, ele acabará falando ou cantando em Aparai. Se ele não for fluente em Aparai, falará em Wajana para todos os Aparai presentes. No dia a dia, falantes de Wajana e Aparai, utilizam as duas línguas para falar e o outro responde na língua que tem mais domínio, geralmente em Aparai. Na relação dos pais e dos filhos, geralmente fala-se a língua da mãe. Ainda na aldeia Bona, há casos de famílias Aparai Tiriyo cujos filhos de mães Tiriyo falam essa língua e a língua do pai. Em reuniões da comunidade, contudo, eles falam geralmente Aparai.

Ainda no contexto da aldeia Bona, a fim de exemplificar a presença e uso das várias línguas, mostraremos resultados de um questionário realizado durante o curso de Formação de Professores Indígenas em 2018 na aldeia Bona, incluídos falantes da língua Wajãpi (Tupi-Guarani). Como resultado do referido questionário, soubemos que a língua Wajãpi é falada por algumas famílias que habitam a Terra Indígena Paru D'Este. Tais famílias se constituíram devido a relações de casamentos com Wayana, Apalai e, posteriormente, com Xikiyana. As famílias frutos desses casamentos interétnicos falam Wajãpi, Wayana, Apalai e Tiriyo. Em consequência disso, temos cenários linguísticos como em (a-e):

- a) Pai e mãe Wajãpi, com oito filhos, todos falam Wajãpi como primeira língua, mas, também, Wayana e Aparai, seguidas pelas línguas Português Brasileiro e Tiriyo.
- b) Mãe é Wajãpi e o pai é Wayana, com quatro filhos, sendo que os dois filhos mais velhos são do primeiro casamento da mãe com o pai da mesma etnia, dessa maneira a primeira língua desses dois indivíduos é Wajãpi, seguidas por Wayana, Aparai e Português

Brasileiro. Os outros dois filhos não falam Wajãpi, apenas entendem um pouco; falam Wayana, Aparai e Português Brasileiro.

c) Pai Wajãpi é casado com uma Aparai, tem oito filhos, porém, só o pai fala Wajãpi. Numa conversa sobre qual língua depois de Wajãpi ele tinha mais domínio, respondeu nesta escala: Wayana e Aparai são do mesmo domínio de fala, depois Português Brasileiro e Tiriyo entende bem, mas fala pouco. Os filhos falam a língua da mãe Aparai, além de Wayana e Português Brasileiro.

d) Pai é Wajãpi e falante dessa língua, de Wayana, Aparai e proficiente em Português Brasileiro, ao passo que seus filhos falam língua Aparai, Wayana e Português Brasileiro, mas não Wajãpi.

e) Pai é Wajãpi que fala as línguas Wajãpi, Wayana, Aparai, Tiriyo e Português Brasileiro, com proficiência nesta ordem. Casou-se com uma moça cujo pai é Wayana e mãe Xikyana, e é falante de Tiriyo e Wayana.

Os cenários em questão ilustram o que se passa no interior das aldeias no que diz respeito às relações multilíngues, utilizando, sobretudo, a oralidade em todos os ambientes de fala. Cenários como esses nos servem para questionar o lugar e a função das aulas de línguas indígenas na escola, para argumentar em favor de que as mesmas aulas não se reduzam ao tratamento de aspectos gramaticais, sobretudo, de uma perspectiva da metalinguagem. Eles nos dizem, para além da gramática, sobre o próprio povo e sua língua no tempo e no espaço. Com isso em mente, tratamos a seguir da presença das línguas na escola Imakuana Amajarehpo, onde desenvolvemos pesquisa voltada ao Ensino de Línguas em Contexto Indígena (ELCIND).

3 Notas sobre as línguas da / na escola Aparai Imakuana Amajarehpo

A comunidade Bona é atendida pela Escola Indígena Estadual Imakuana Amajarehpo, na qual Aparai, Wayana, Tiriyo e PB são as línguas presentes. Nessa escola, dentre as quatro, Aparai é considerada língua “oficial”, embora sejam atestadas situações em que os próprios alunos utilizam entre si outra língua que não Aparai ou, por exemplo, em que o aluno faz uma pergunta em Wayana ao professor, que o responde em Aparai. Isso nos mostra, portanto, que o aluno da Imakuana Amajarehpo convive com diferentes línguas em seu cotidiano – na maioria das vezes, dentro de sua própria casa, onde sua mãe é Wayana e seu pai é Aparai ou a mãe é Aparai e o pai é Tiriyo – embora realize suas atividades de escrita, leitura, compreensão utilizando-se majoritariamente da língua Aparai. Trata-se de um aluno multilíngue que convive num contexto em que Aparai é a língua majoritária, de prestígio, mas as outras línguas são faladas entre os membros de sua família. No caso do PB, sua presença na escola é justificada pelo rótulo adotado de “Escola Bilíngue”. Na sequência desse artigo, discutimos como esse cenário multilíngue se materializa na escola em questão. Antes, contudo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

3.1 Metodologia da Pesquisa

Os resultados apresentados na seção 3.2 provêm de pesquisa realizada em duas viagens de campo ao longo do ano de 2018 – com duração de uma semana cada viagem – à Comunidade Bona. Na primeira viagem, realizada no mês de julho de 2018, foi aplicado um questionário a sete professores da Escola Estadual Indígena Imakuana Amajarehpo. Esses professores encontram-se em formação no Magistério Indígena executado pela Secretaria de Estado de Educação do Amapá. Atuam em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I onde, utilizando-se das línguas Aparai e PB, ministram suas aulas. Embora utilizem as línguas mencionadas, esses professores têm notadamente proficiência (em distintos níveis) nas línguas Wayana e Tiriyo.

Na ocasião da primeira viagem, buscamos saber o perfil dos professores participantes da pesquisa em termos de formação, tempo de atuação docente, sobre as metodologias de ensino aplicadas, inclusive no que confere ao cenário multilíngue inerente à sua realidade docente. A observação dos dados obtidos durante a primeira viagem a campo (FERREIRA; GOMES; CORREA, 2018) levou-nos a uma série de outros questionamentos, cujos objetivos eram entender melhor as diretrizes do ensino de línguas, os materiais utilizados durante as aulas. Com isso em mente, em outubro de 2018, realizamos uma segunda viagem de campo à Comunidade Bona.

Considerando-se que no período da viagem professores de distintas escolas do Complexo Tumucumaque estavam reunidos na Aldeia Bona, contamos com a participação de três professores da escola Imakuana Amajarehpo – também participantes da pesquisa realizada na primeira viagem – e de quatro professores de outras escolas, a saber: um da Escola Indígena Estadual Parutaikë, um da Escola Indígena Estadual Murei, um da Escola Indígena Estadual Paru de Leste e um da Escola Indígena Estadual Maxipurimo. Estes três professores, assim como os demais participantes, também se encontram em formação no Curso de Magistério Indígena executado pela Secretaria de Estado de Educação do Amapá e ministram em suas escolas aulas em turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Da mesma forma, esses três participantes são falantes de Aparai, Wayana e de PB, mas também entendem Tiriyo.

Nesta segunda viagem, uma vez definidos os professores participantes da pesquisa, optamos pela realização de entrevistas. Para a realização das entrevistas foi-nos disponibilizada uma das salas da Escola Indígena Estadual Imakuana Amajarehpo. Todos os procedimentos relativos à pesquisa foram feitos em conformidade com os princípios éticos definidos na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. As entrevistas, totalizando 58 minutos de gravação, foram gravadas em formato *wav.*, utilizando-se de gravador SONY ICD-PX240.

3.2 Aparai e PB como línguas de prestígio no contexto da escola Imakuana Amajarehpo: resultados e discussão

Do conjunto de resultados adquiridos na segunda viagem de campo, interessam-nos observar os descritos a seguir adquiridos conforme as perguntas (1-4). Em sentido amplo, eles

revelam o prestígio atribuído às duas línguas na escola (e mesmo fora dela, conforme vimos na seção 2).

(1) O que normalmente é ensinado nas aulas?

P1: Língua Aparai, mas também ensina em PB, pelo fato de ser a segunda língua.

P2: Sobre a cultura Aparai, os saberes do povo, sobre os não indígenas também.

P4: Escrever as palavras em Língua Aparai

P6: Produção de texto, letras e leitura; textos sobre a realidade da aldeia, alguns da cidade. Fazer desenhos e ensinar, por exemplo, a letra “A”.

P7: Conhecimento da realidade do povo indígena.

(2) Qual a importância do ensino de Língua Aparai na escola?

P1: Mostrar as Letras, ler e escrever.

P3: Para leitura e escrita.

P4: Para as crianças não esquecerem a língua, para aprender a ler e escrever.

P6: Os alunos desenvolvem primeiro na língua indígena, tem que primeiro valorizar nossa língua.

(3) O que mais os alunos gostam nas aulas?

P2: Escrever, desenhar, pintar, conhecer coisas diferentes daquilo que é bom para eles.

(4) A comunidade acredita que ensino de Aparai na escola é importante/necessário?

P2: Sim, para aprender e ensinar depois para os outros.

P6: Isso é patrimônio dos povos indígenas Aparai. Se temos uma língua, a gente tem um valor. Se a gente disser “ah, a língua indígena não é importante... que não conseguimos através da língua Aparai”, não pode falar isso, né? Então a língua portuguesa pra nós é só pra gente se comunicar, pra gente buscar outras coisas importantes, como evento pra discutir não com os indígenas, mas com os outros. Então é isso, pra nós é importante nossa língua.

P7: Para não perder a identidade, a fala, a língua.

No entendimento dos professores participantes da pesquisa, o ensino da língua Aparai é utilizado como instrumento capaz de favorecer o fortalecimento interno da cultura e da língua Aparai. Quanto ao PB, os professores participantes afirmam que a relação está constantemente ligada ao uso da língua como veículo de comunicação com situações externas, por exemplo, quando se faz necessário fazer consultas médicas ou até exercer uma vida acadêmica, fora de sua aldeia. Desta forma,

- i) Aparai e PB são as duas línguas elegidas para a transmissão dos conhecimentos da escola;
- ii) Aparai e PB são as duas línguas do e para o texto escrito;
- iii) PB constitui-se a língua cujo aprendizado é desejado para fins de interação com a sociedade não indígena;

- iv) Aparai constitui-se a língua através da qual os professores e suas escolas reconhecem suas identidades.

A presença do PB na escola se dá após o período de alfabetização, já nas primeiras séries do Ensino Fundamental I, quando adentram à sala de aula as disciplinas Geografia, Ciências, Matemática, História. Nessas disciplinas, os professores sentem a necessidade do PB, suporte para a explicação dos assuntos e seus conceitos. As duas línguas, portanto, interagem cotidianamente nas ações docentes. Especificamente sobre o ensino da língua Aparai, interessamos destacar as respostas, repetidas abaixo, de P2 e P7 para a pergunta (1), P4 para a pergunta (2) e P7 para a pergunta (4).

P2: Sobre a cultura Aparai, os saberes do povo, sobre os não indígenas também.

P7: Conhecimento da realidade do povo indígena.

P4: Para as crianças não esquecerem a língua, para aprender a ler e escrever.

P7: Para não perder a identidade, a fala, a língua.

Tais respostas compartilham a ideia de que o ensino da língua possibilita o ensino da cultura, da realidade Aparai; possibilita o não esquecimento da língua, a perpetuação da identidade, da fala, da própria língua. São aspectos importantes para a aula de língua indígena. Conforme pudemos observar nas respostas, nada é dito sobre as demais línguas. Esse é, portanto, um passo que a escola precisa realizar. Dado ao contexto multilíngue Aparai, torna-se necessário dar maior visibilidade às demais línguas sob o pretexto dos mesmos ganhos descritos para aquela língua. Em outros termos, atreladas às línguas Aparai e PB, devem estar presentes nas ações oficiais da escola as demais línguas. A execução e significado dessa ação é o que discutimos nas seções seguintes.

4 Cidadania e Responsabilidade Social pela língua indígena

Quando pensamos o papel da escola indígena brasileira referente ao ensino de língua no final do século XIX e início do século XX, sabemos que a essa escola foi atribuído o papel de transmissora do PB em um cenário cujos governos consideravam a necessidade de que as populações indígenas brasileiras assimilassem o modelo econômico, político e social do país. Viveu-se o chamado período assimilacionista (KAHN, FRANCHETTO, 1994) em que não cabia qualquer língua indígena. Como consequência, uma das práticas mais comuns da qual se tem conhecimento nesse período foi a proibição do uso das línguas indígenas em favor do PB. A esse respeito, por exemplo, atualmente, ouvimos de diferentes populações indígenas do território nacional que tiveram contato naquele período com a escola, sobre a aplicação reiterada de “castigos” àqueles que “teimavam” em utilizar suas línguas maternas. Certamente, esse cenário se mantém vivo na mente coletiva daquelas populações.

O modelo assimilacionista, certamente, perdeu espaço para modelos assentados nas especificidades das diferentes populações indígenas, o que ganha força a partir da Constituição Federal de 1988 com o que denominamos aqui “Escola Indígena Diferenciada” (EID). Com a

EID, as mesmas populações conquistam o direito de pensar e executar suas escolas a partir de suas necessidades. Brasil afora, mesmo na EID, o PB continua em posição privilegiada. As aulas dessa língua permanecem entre aquelas com maior quantidade de carga horária. Agora, as populações querem apreendê-la com o argumento de que dela precisam para fins de interação com o não indígena, para conhecer as leis que regem o país / que falam sobre as mesmas populações.

Para a EID, dentre tantos outros, os argumentos mencionados acima, justificam a presença do PB em seu interior, de modo que a mesma presença parece inquestionável. Ocorre que não cabe mais às línguas indígenas o papel a elas atribuído em período anterior à Constituição Federal de 1988. Às Línguas Indígenas Brasileiras (LIBs) cabe um único papel, o de protagonistas. Como tal, devem ter seu lugar central garantido. A EID precisa entender e potencializar a importância da língua sobre a população a que atende⁷. Assim, contribuirá com a formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade social.

Ao agir nesta direção, importa ressaltar, a EID compreende a ineficácia de práticas de ensino das LIBs assentadas em metalinguagem. O estudo de aspectos da gramática é necessário em qualquer contexto de ensino e de aprendizagem de línguas. Todavia, esse estudo não deve ser usado como pretexto para discutir exclusivamente listas de conceitos advindos da gramática normativa. A EID compreende que tal gramática precisa estar presente na sala, mas como auxiliar para o ensino-aprendizagem de questões relacionadas aos usos e significados da mesma em diferentes contextos. A discussão em sala não deve servir para discutir em qualquer LIB, o sujeito ou o predicado da oração, mas as implicações que seu uso (ou não) acarreta na sentença simples ou complexa, no texto, no contexto; considera os efeitos do dito e do não dito. Perguntas e/ou enunciados como em (5) perdem o sentido, portanto; devem ser substituídas por perguntas e/ou enunciados como em (6), cujo objetivo é gerar discussões voltadas à relação da língua com as intenções comunicativo-interacionais:

(5) Qual o sujeito da oração?

- b. Diga se a palavra X ou Y tem morfema de número.
- c. Diga se o verbo é transitivo ou intransitivo.

(6) Para quê identificamos (ou não) o sujeito na oração?

- b. A palavra X ou Y é marcada (sempre) para número? Há exceções?
- c. Quais informações presentes na oração são solicitados pelo verbo?

Esse tipo de preocupação da parte do professor (e sua aula) é importante num contexto em que as aulas de LIBs jamais devem ser tomadas / planejadas a partir de práticas de ensino do PB. Desde sempre, o professor indígena deve saber que sua língua é autônoma, portadora de estrutura própria; como qualquer outra, igualmente complexa. Para além da estrutura

⁷ É necessário deixarmos claro aqui nosso entendimento de que a escola não é a responsável exclusiva pela valorização e/ou fortalecimento da língua de sua comunidade. Na verdade, sabemos, é a própria comunidade a responsável por isso. Sem o empenho desta com práticas concretas de uso, de transmissão etc. a escola jamais sozinha obterá êxito nesse sentido.

gramatical, do entendimento das questões implicadas no uso, a aula deve considerar os contextos socioeconômico e histórico-geográfico no qual está inserida a língua. É aqui que essa aula toma características próprias em distinção às aulas de PB. Em outros termos, na EID a aula de LIBs não serve apenas para entender a estrutura dos diferentes tipos de sentenças, o texto e o contexto, a gramática da língua; serve para situar no tempo e no espaço (da língua) a população atendida. Ao assim fazê-lo, imagina-se como efeito, um cidadão capaz de valorizar seu povo, sua história, seus antepassados, suas ciências, seus modos de vida; do ponto de vista linguístico, seu multilinguismo. Aqui, portanto, responsabilidade social é tomada também como ação individual cujos efeitos resultem em benefícios de seu povo, estando valorização e respeito incluídos. A seguir, mostramos que mesmo aspectos da gramática da língua podem contribuir nessa direção.

4.1 Estrutura gramatical e usos na comunidade, na escola

A consideração de perguntas e/ou enunciados como em (5) da seção anterior nos permitiu considerar a ineficácia de práticas de ensino das LIBs assentadas em metalinguagem. Isso porque, sobretudo, conduz o aluno/aprendiz por um caminho pouco produtivo em que o mesmo aluno é tomado como “repositório de conceitos” num jogo em que a criatividade é impedida em favor da reprodução; língua tomada como estrutura sem conexão com a realidade do aluno (ser interativo por natureza). Comportamento oposto gera a necessidade de que a escola e seu professor voltem-se a um conjunto de conhecimentos representativos de sua língua, aqui pensada do ponto de vista gramatical e dos usos. Com essa concepção, entendemos que a aula de LI não deve se isolar em si mesma, mas, ao contrário, deve abrir-se ao contexto linguístico local/regional. No caso da escola Imakuana Amajarehpo, a aula de Aparai deve olhar para as demais línguas. Assim, mesmo com carga horária destinada apenas às línguas Aparai e PB, as demais línguas estarão presentes. Quando o aluno sai de sua formação inicial das primeiras séries do Ensino Fundamental, é esse tipo de perspectiva e de comportamento da escola que deve esperá-lo. Para isso, tratamos aqui dos seguintes temas que devem circundar a aula de LIB: *code-switching* e *code-mixing* (4.1.1), palavras cognatas (4.1.2), Empréstimos linguísticos e estrangeirismos (4.1.3).

4.1.1 *Code-switching* e *code-mixing*

Poplack (2001, p. 2062) afirma que *code-switching* “refere-se à alternância no discurso, por indivíduos bilíngues (ou multilíngues), de duas ou mais línguas, sem que isso implique em mudança de interlocutor ou de tópico”. Essa “alternância” pode ocorrer em qualquer nível da estrutura linguística... ”⁸. Não se trata, contudo, de uma “mistura” aleatória ou randômica, mas sistemática. Segundo Poplack (2001, *apud* Labov, 1972; Lance, 1975; Weinreich, 1953/1968), “a base para essa convicção é a observação empírica de que indivíduos bilíngues tendem a

⁸ Tradução livre para “Code-switching (CS) refers to the mixing, by bilinguals (or multilinguals), of two or more languages in discourse, often with no change of interlocutor or topic. Such mixing may take place at any level of linguistic structure...” (

mudar intra-sentencialmente algumas fronteiras (morfos) sintáticas, mas não outras⁹. Para Scotton e Ury (2009), a alternância pode se dar em uma palavra apenas, mas também em muitos minutos (da conversação). Do ponto de vista dos comportamentos entre comunidades de fala, Auer (2001) aponta para o fato de que as alternâncias de uso de duas ou mais línguas podem variar consideravelmente entre as mesmas comunidades.

Code-mixing, por sua vez, é utilizado aqui conforme Muysken (2000), para quem o termo se refere aos casos em que itens lexicais e traços gramaticais de diferentes línguas aparecem em uma única sentença. Com essa definição, o autor distingue *code-mixing* de *code-switching*, sendo este termo representativo de “rápida sucessão de distintas línguas em um mesmo evento de fala” (MUYSKEN, 2000, p. 1)¹⁰.

Baseados nos autores em questão, bem como nos cenários anteriormente descritos para o Complexo do Tumucumaque e para a Escola Indígena Estadual Imakuana Amajarehpo, consideramos o conjunto de perguntas em (7) relacionadas a *code-switching* e (8) relacionadas a *code-Mixing* como necessárias de discussão na sala de aula Aparai:

(7) São comuns práticas de *code-switching* na conversação entre falantes de mesma língua no Parque?

b. São comuns práticas de *code-switching* na conversação entre falantes de diferentes línguas do Parque?

c. *Code-switching* é utilizado para facilitar a comunicação, ato consciente, portanto?

d. *Code-switching* é utilizado para a construção da face positiva do falante, ato inconsciente, portanto?

e. Há grupos mais propensos à produção de *code-switching*?

(8) São comuns usos de aspectos gramaticais das línguas do Parque no Aparai?

b. Em caso positivo para (8a), onde ocorrem? Na Morfologia? Na sintaxe?

c. O que pensam sobre a “mistura” de diferentes morfologias na palavra Aparai?

Embora *code-switching* e *code-mixing* sejam aspectos da gramática da língua, a proposta aqui apresentada considera sua presença na sala de aula não como pretexto para discutir conceitos da gramática, mas como ferramenta auxiliar para tratar das identidades linguísticas. Nesses termos, a aula deixa de ser sobre tipos de prefixos e de sufixos para tornar-se social/identitária. Discute-se não o que é prefixo, mas qual seu valor / significado. Quem é socioeconômica e culturalmente o produtor de *code-switching* e de *code-Mixing*? Na aula de Aparai, a presença de outras línguas indígenas.

⁹ Tradução livre para “The basis for this conviction is the empirical observation that bilinguals tend to switch intra-sententially at certain (morpho)syntactic boundaries and not at others.”

¹⁰ Tradução livre para “I am using the term code-mixing to refer to all cases where lexical items and grammatical features from two languages appear in one sentence. The more commonly used term code-switching will be reserved for the rapid succession of several languages in a single speech event...”

4.1.2 Palavras cognatas

Cognato é um termo bastante conhecido por quem estuda línguas estrangeiras. Ele se refere, segundo Richards e Schmidt (2002), à palavra em uma língua que é, por conta de relações e contatos, similar na forma e no sentido à outra palavra em outra língua¹¹. Nesse contexto, vale lembrar, existem também os falsos cognatos, definidos por Richards e Schmidt, *op. cit.*, como a palavra que tem a forma igual ou muito semelhante em duas línguas, mas possui diferentes significados em cada uma das mesmas línguas¹². No contexto de ensino de segunda língua, ao trabalho com cognatos e falsos cognatos têm sido atribuídos resultados positivos. Segundo Mitkov *et al.* (2008), a existência de cognatos ajuda a compreensão da leitura e contribui para a expansão do vocabulário dos alunos¹³. Os falsos cognatos (*false friends*), por sua vez, teriam o efeito contrário.

Considerando-se que a ocorrência de cognatos e de falsos cognatos é uma realidade linguística inerente às línguas e não a uma língua em particular, o tratamento deste tema deve gerar perguntas como abaixo:

- (9) Quais cognatos na língua Aparai? De quais línguas?
- b. Quais falsos cognatos?
- c. Há cognatos em diferentes domínios do léxico Aparai?
- d. Há cognatos do PB?

Se no contexto do ensino e da aprendizagem de uma segunda língua a tomada de consciência dos cognatos e falsos cognatos contribui para o aprendizado, para o desenvolvimento do vocabulário, no contexto do ensino de primeira língua, como é o caso Aparai, pode ser utilizado como suporte para discussões relacionadas ao contato de sua língua com outras línguas, seja por relação genética, seja por proximidade geográfica, seja por ambas. Em outros termos, a presença e a tomada de consciência pelo aluno da existência de cognatos entre línguas servirá para o entendimento dos contatos linguísticos de sua língua. Servirá também a compreensão do vocabulário da própria língua.

¹¹ Tradução livre de: cognate (n, adj) a word in one language which is similar in form and meaning to a word in another language because both languages are related... Sometimes words in two languages are similar in form and meaning but are borrowings and not cognate forms. Richards e Schmidt (2002, p. 90).

¹² Tradução livre de: false cognate (n) a word which has the same or very similar form in two languages, but which has a different meaning in each. Richards e Schmidt (2002, p. 216).

¹³ Tradução livre de: The existence of cognates, which are words that have similar meaning and spelling in two or more languages (e.g. Eng. colour, Spa. color and Fre. couleur 'colour', or Ger. Bibliothek, Fre. Bibliothèque and Spa. Biblioteca 'library'), helps students' reading comprehension and contributes to the expansion of their vocabularies. False friends (also known as faux amis), however, create problems and have the opposite effect, as they have similar spellings but do not share the same meaning (e.g. Eng. library as opposed to Spa. libreria or Fre. librairie 'bookshop'). Mitkov et al. (2008, p. 30).

4.1.3 Empréstimos linguísticos e estrangeirismos

A discussão das palavras cognatas (ou falso cognatas) permitirá ao professor da língua discutir empréstimos linguísticos e estrangeirismos, igualmente significativos das relações e contatos entre línguas. Richards e Schmidt (2002) definem empréstimos linguísticos como “uma palavra ou frase com origem em uma língua e usada em outra¹⁴”. Os estrangeirismos são palavras ou frases também emprestadas de outras línguas. O critério adotado aqui para diferenciar empréstimos de estrangeirismos é o fato de que aqueles se constituem do contato entre línguas regionais e/ou relacionadas geneticamente, ao passo que estes se constituem do contato entre a língua indígena e línguas estrangeiras; o critério geográfico é preponderante nesta distinção. Uma LIB que use palavras de língua relacionada geneticamente cuja comunidade de falantes viva fora do Brasil, portanto, não constituiria casos de estrangeirismos, mas de empréstimos. O tratamento dos empréstimos e dos estrangeirismos nos permite pensar questões para a escola conforme (10):

- (10) Quais são os empréstimos linguísticos da língua Aparai?
- b. A língua continua emprestando palavras de outras línguas da região?
 - c. De qual língua da região encontra-se no Aparai a maior quantidade de empréstimos linguísticos?
 - d. A língua (não) tem estrangeirismos?
 - e. Quais são os estrangeirismos da língua?
 - f. Quais as fontes de acesso a palavras estrangeiras?
 - g. Os usuários da língua estabeleceram alguma estratégia para o uso dos estrangeirismos?
 - h. Quem é o usuário dos estrangeirismos?
 - i. A língua receptora dos empréstimos e dos estrangeirismos realiza nestes algum tipo de alteração fonético-fonológica ou de ortografia?

O tratamento dos estrangeirismos entre as línguas do Complexo do Tumucumaque torna-se relevante ao considerarmos o contexto descrito na seção (2) em que, dentre outras línguas, encontra-se o holandês. O entendimento da realidade da língua permitirá ao aluno aprendiz compreender que sua língua não está isolada do mundo, ao mesmo tempo em que sabe que esse fato contribui para a riqueza da língua, não para o oposto. Constrói-se com o aluno a necessidade de valorizar sua língua, da mesma forma, o entendimento de que sua língua não empobrece ao estabelecer contato com outra(s) língua(s). Nesse sentido, empréstimos, estrangeirismos devem ser vistos como patrimônio da língua, jamais como deficiência. Um

¹⁴ Tradução livre de: borrowing n borrow: a word or phrase which has been taken from one language and used in another language. For example, English has taken *coup d'état* (the sudden seizure of government power) from French, *al fresco* (in the open air) from Italian and *moccasin* (a type of shoe) from an American Indian language. When a borrowing is a single word, it is called a loan word. Sometimes, speakers try to pronounce borrowings as they are pronounced in the original language. However, if a borrowed word or phrase is widely used, most speakers will pronounce it according to the sound system of their own language. For example, French /garaʒ/ *garage* has become in British English /'gæra:ʒ/ or /'gærdʒ/, though American English keeps something like the French pronunciation. Richards e Schmidt (2002, p. 60).

efeito imediato dessa perspectiva incide sobre a compreensão pelo aluno de que tratara de comportamentos naturais que, por conseguinte, não implicarão em tornar sua língua dialeto de outra. Sua língua, viva, não se prende a fronteiras geográficas. Chama-se a atenção para as línguas da região, dando-lhes visibilidade. Isto é o que defendemos para o tratamento do multilinguismo na EID.

4.2 Gramática e usos¹⁵ como auxiliares na discussão das identidades, da interculturalidade

Como instrumento de comunicação da sociedade que a utiliza, a língua reflete relações socioeconômicas, o tempo e o espaço, as ciências, as cosmogonias e cosmologias, as cosmovisões; a língua reflete a sociedade em sua essência, suas identidades. A consciência do valor e do lugar de suas identidades linguísticas é importante para o tratamento da interculturalidade, assumida para o contexto escolar indígena aqui como conjunto de práticas presentes na sala de aula de língua capazes de permitir ao aluno aprendiz o conhecimento de outros povos, culturas e línguas, principalmente aquelas presentes em seu contexto local/regional. Como efeito, os diferentes usos da língua, bem como os diferentes contextos e intenções, lhe permitem saber sobre suas identidades linguísticas, mas também sobre o tempo e o espaço de sua língua. A interculturalidade tem, dessa forma, efeito na tomada de consciência do aluno; ele é um ser pensante, não mero reproduzidor de conceitos da gramática, como que repositório de listas e termos. A partir de sua língua, outras línguas; não sua língua em negação a outras línguas.

A possibilidade de diferentes línguas no contexto local de uso, nos leva a compreender que interculturalidade na sala de aula de LIB deve ser vista não em contraponto à aula de PB, como em (11). Ou seja, não para sustentar compreensões do tipo é intercultural e bilíngue porque tem aula de língua indígena e de PB.

- (11) Aulas de línguas na EID
qp
Aparai PB

A interculturalidade deve ser vista como ações contínuas na sala de aula que partam da própria língua do aluno para o entendimento de seu lugar, enquanto usuário, no tempo e no espaço; o contexto multilíngue em que vivem torna-se o contexto de aprendizado. Para o caso Aparai, portanto, o aprendizado calcado na cidadania e na responsabilidade social não se dá na relação exclusiva desta língua com o PB, mas desta língua com as inúmeras línguas da região e, também, com o PB, conforme (12). A cada uma destas o valor merecido.

¹⁵ Estamos considerando usos aqui como as diferentes realizações linguísticas que o indivíduo faz em virtude de aspectos pragmáticos.

- (12) Aulas de línguas
- | | | |
|--------|--------|--------------|
| | qp | |
| | Aparai | PB |
| | ei | |
| Tiriyó | | Wajana, etc. |

Em (12), os elementos mencionados em (4.1) seriam os responsáveis pelas discussões. Estariam aí as línguas da mãe, mas também do pai, do irmão mais velho, do avô, as múltiplas vozes, os múltiplos discursos. Do ponto de vista das relações entre as línguas, esse tipo de comportamento na sala de aula de LIBs é importante, igualmente, quando se consideram as relações linguísticas de poder em que umas desfrutam de maior prestígio em relação a outras. Num momento em que as sociedades indígenas têm tentado fortalecer suas línguas, a presença destas na escola tem grande contribuição, uma vez que esta é considerada lugar de conhecimentos, ciências.

Com isso em mente, a aula de LIBs deixa de ser o lugar das listas de conceitos metalinguísticos, como que num “arremedo” de práticas falidas da escola não indígena, para tornar-se o lugar da consciência linguística; busca-se o conhecimento do texto, da leitura, da escrita, da argumentação, mas também a consciência do papel da língua frente às demais línguas da região, bem como ao PB. Nesta condição, o material didático deve informar sobre a roça, sobre procedimentos de plantar, construir ou colher, mas também deve informar sobre os contatos da língua com outras línguas. A metalinguagem ganha outro sentido, contribuindo com o pensamento crítico, com a criatividade. Finalmente, as práticas de ensino das LIBs que valorizem o contexto linguístico diversificado devem permitir à EID opor-se a modelos de ensino com resquícios de colonialidade, dentre os quais aqueles assentados em metalinguagem e que desconsideram a realidade linguística local. Assim, a EID trilha caminhos próprios.

5 Considerações Finais

Ao final, consideramos que, se os interesses das populações indígenas brasileiras relacionados ao ensino e ao aprendizado de PB perpassam pela interação com não-indígenas, com as leis que regem o país, os interesses das mesmas populações relacionados ao ensino de línguas indígenas devem perpassar pela busca de entendimento de si próprios enquanto sociedade inserida em um contexto local e regional. Pela língua, a cultura de como plantar batata, ou pimentas, os conhecimentos das cosmologias, da floresta. Pela língua, também, o conhecimento da história linguística, dos contatos, das identidades. Eis porque pensarmos, como professores, que uma língua nunca carrega apenas sua gramática, ao contrário, carrega uma série de fatores extralinguísticos, aqui vistos pela perspectiva do tempo e do espaço. Vimos, por exemplo, o multilinguismo inerente à realidade da língua Aparai. Na escola que o acolhe, é desejável seu fortalecimento, sua valorização em detrimento de modelo dicotômico. Ao professor de língua Aparai, bem como aos professores multilíngues da EID, que conscientes da natureza diferenciada de sua escola buscam alternativas de ensino de língua que o permitam ultrapassar os limites da metalinguagem, o artigo apresentou um modelo de ensino que

considera a beleza da língua por seu tempo e seu espaço. O artigo mostrou que mesmo a gramática da língua pode (e deve) ser utilizada, mas como pretexto para o entendimento do próprio falante enquanto ser inserido em um contexto temporal, social, econômico. A aula de língua indígena serve para a formação de um(a) aluno(a) consciente de sua natureza linguística. Não há mais, portanto, motivação para o professor achar que não há o que fazer nesta aula para além de perguntar quais são as dez classes gramaticais da língua indígena (mesmo em um contexto onde esses conceitos não se sustentam). Por último, mas não menos importante, trata-se de um modelo a ser construído em cada escola, estar presente em cada material didático pensado para o aluno multilíngue (e sua escola).

Agradecimentos: Esse artigo é dedicado aos professores indígenas que, em sua arte criativa de ensinar e de aprender línguas, buscam alternativas capazes de potencializar positivamente o ambiente da sala de aula indígena. Agradecemos aos Aparai e Wajana por compartilharem conosco um pouco de seus inúmeros conhecimentos linguísticos (e sobre a vida).

Referências

- AMARAL, L. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. In: JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Cáceres: Editora UNEMAT. v.9 nº1, 2001.
- AUER, P. *Code-Switching in conversation: language, interaction and identity*. Routledge Editors, 2001.
- BARBOSA, G. C. *Formas de Intercâmbio Circulação de Bens e a (re) produção das Redes de Relações Aparai Wayana*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Editora do Senado, Brasília, 1988.
- CAMARGO, E. Identidade e alteridade em Wayana: uma contribuição linguística. *Campos Revista de Antropologia*, Paraná, v. 2, número 2, pp.105-137, 2008.
- CENOZ, J. Research on multilingual acquisition. In: CENOZ, J; JESSNER, U. *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000.
- FERREIRA, I. V. B.; GOMES, A. A. S.; CORREA, A. C. P. Ensino de línguas em uma escola indígena do Parque Nacional do Tumucumaque. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LÍNGUAS, CULTURAS E LITERATURAS EM DIÁLOGO: identidades silenciadas, 2018, BRASÍLIA. Anais do II Congresso Internacional Línguas, Culturas e Literaturas em diálogo: identidades silenciadas. BRASÍLIA: Editora IFB, 2018. v. II. pp. 425-434.
- KAHN, M.; FRANCHETTO, B. **Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios**. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, pp. 5-9, 1994.
- KNAPP, C. *O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os guarani e kaiowá de MS*. Tese de doutoramento. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016.
- MITKOV, V.; PEKAR, V.; BLAGOEV, D.; MULLONI, A. *Methods for extracting and classifying*

pairs of cognates and false friends. Machine translation, 21(1), pp. 29-53, 2008.

MOORE, D; GALUCIO, A. V; GABAS JÚNIOR, N. O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. *Revista Científica American Brasil* (Edição Especial), v.3, pp. 36-43, 2008.

MUYSKEN, P. *Bilingual Speech: a typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

POPLACK, S. Code-switching (linguistic). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, v. 12, pp. 2062-2065, 2001.

RICHARDS J. C.; SCHMIDT R. *Longman dictionary of applied linguistics and language teaching*. Harlow, UK: Longman, 2002.

SECCHI, D. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: Marilda Almeida Marfan. (org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2001, pp. 136-142.

SCOTTON, C.; URY, W. Bilingual Strategies: The Social Functions of Code-Switching. *International Journal of the Sociology of Language*, 1977(13), pp. 5-20. Retrieved 25 Sep. 2019, from doi:10.1515/ijsl.1977.13.5

Recebido em: 30/09/2019

Aceito em: 03/11/2020