

ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA WAPICHANA EM CLASSES MULTILÍNGUES EM TRÊS ESCOLAS INDÍGENAS EM RORAIMA

Geisel Bento Julião¹
Carmelia Manduca Nicácio²

RESUMO

A pesquisa teve como objetivos norteadores verificar se ocorre no processo de ensinar, interface com a cultura indígena; identificar como é organizado o ensino de língua indígena na escola e descrever as metodologias utilizadas pelos professores de Língua Wapichana em três escolas indígenas em Roraima. O método utilizado foi pesquisa de campo de natureza qualitativa, cuja base teórica está focada em Teixeira (2004), Ferreira (1992), Grupioni (2008), Almeida Filho (2002), Santos (2006), Julião (2011, 2017), entre outros. Formam a fundamentação legal a Constituição Federal, Lei 6.001, de 1973 - Estatuto do Índio, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) e a LDB e outros instrumentos que nos ajudaram a compreender os fundamentos da educação escolar indígena e de seu currículo. Concluiu-se que das escolas pesquisadas, duas organizam o ensino de Língua Indígena por níveis de conhecimento e fluência na Língua e uma escola organiza-o por série/ano. Os professores constroem diferentes planos de aula, de acordo com o nível de conhecimento e fluência de seus estudantes e utilizam diferenciadas metodologias de ensino em sala de aula, de acordo com o nível de cada turma.

Palavras-chave: língua indígena Wapichana, ensino, Roraima, classes multilíngues.

Introdução

O presente texto apresenta resultado de uma pesquisa científica desenvolvida em contexto indígena, do qual fazemos parte, pois somos indígenas da etnia

¹ Indígena do Povo Wapichana, Doutor em Educação: Currículo (PUC-SP). Professor formador da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena (GFPEI/CEFRR/SEED-RR). geiselwapichana@gmail.com.

² Graduada em Licenciatura Intercultural com habilitação Ciências Sociais (UFRR), Especialista em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística (UERR) e mestranda em Educação (PPGE/UERR/IFRR). Professora formadora da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena (GFPEI/CEFRR/SEED-RR). carmelianicacio23@gmail.com.

Wapichana³. Durante os últimos vinte anos temos participado de reuniões pedagógicas, reuniões comunitárias e cursos sobre ensino de língua indígena dos quais temos participado como ouvinte e/ou professores formadores.

Essas experiências nos revelaram algumas “dificuldades” no ensino da língua indígena Wapichana na sala de aula e nos permitiu identificar a dificuldade dos professores no que diz respeito à metodologia de ensino em classes com estudantes fluentes em diferentes idiomas.

Hoje, atuando como professores, formadores de professores/as de língua indígena Wapichana, percebemos a grande angústia de alguns desses profissionais ante os desafios postos, ao lecionar língua indígena em classes multi ou plurilíngues. Diante disso, levantamos a seguinte pergunta de pesquisa: como ocorre o ensino da língua Wapichana na escola indígena, considerando o contexto intercultural e multilíngue presente em sala de aula?

Para responder à questão de pesquisa acima, foi estabelecido o objetivo geral de investigar como acontece o ensino da língua Wapichana em três escolas indígenas na Região Indígena Serra da Lua, município do Cantá em Roraima, considerando o contexto intercultural e multilíngue presente nas salas de aula.

Esse objetivo foi desmembrado em três objetivos específicos, quais sejam: verificar se ocorre no processo de ensinar, interface com a cultura indígena; identificar como é organizado o ensino de língua indígena na escola, considerando o bilinguismo do contexto da sala de aula e por fim, descrever as metodologias utilizadas pelos professores que lecionam a disciplina Língua Wapichana.

O estudo se justifica porque há mais de 250 escolas em todas as comunidades indígenas do estado de Roraima, nas quais são encontradas classes multissériadas e classes multilíngues com estudantes da mesma etnia fluentes em diferentes idiomas.

³ [...] os Wapixana são estimados entre 10.000 e 11.000 pessoas que vivem na extensão que vai do vale do rio Uraricoera, no Brasil, ao vale do rio Rupununi, na Guiana [...]. Neste último país, a população Wapixana é estimada em 6.000 habitantes [...] e suas aldeias situam-se entre os rios Tacutu, Rupununi e Kwitaro, limitando-se ao norte, nas montanhas do Kanuku, com o território Makuxi e ao sul, com o território Wai-Wai. [...] em território especificamente brasileiro, as terras Wapixana estendem-se do rio Uraricoera ao rio Tacutu, e sua população gira em torno de 3.000 a 4.000 indivíduos em aldeias e 1.000 em cidades e fazendas. [...] a maior parte das aldeias dos Wapixana em terras brasileiras situa-se na região Serra da Lua, entre o rio Branco e o rio Tacutu. As aldeias situadas no baixo rio Uraricoera são, em maioria, de população mista envolvendo Wapixana e Macuxi. (GOMES, 2006, p. 4 e 5).

Em uma mesma turma há estudantes fluentes em língua indígena e língua portuguesa, outros, porém, entendem parcialmente o idioma de seu povo, mas, são fluentes somente em língua portuguesa. Há ainda outros estudantes da mesma turma (série/ano) e da mesma etnia, que falam apenas a língua portuguesa e não falam/entendem nada do idioma indígena. São essas classes/turmas que nesse texto, nomeamos de classes multilíngues.

Dessa forma, o presente estudo é necessário, pois, pode auxiliar o professor a compreender como ele leciona a língua indígena na escola e como tem se organizado metodologicamente para responder de maneira satisfatória ao ensino de língua indígena Wapichana em classes multilíngues.

Essa é uma pesquisa qualitativa, com estudo bibliográfico e pesquisa de campo, com coleta de informações, a partir da aplicação de questionário escrito. A parte teórica está embasada em: Ferreira (1992), Almeida Filho (2002), Teixeira (2004), Santos (2006), Grupioni (2008), Julião (2011, 2017), Constituição Federal (1988), Estatuto do Índio (a Lei 6001, de 1973), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) e LDB (Lei 9.394/1996), dentre outros documentos normativos que regulamentam e dão sustentação à educação voltada para as populações indígenas.

O presente artigo está organizado por esta introdução, seguida das seguintes seções: Contexto Sociogeográfico de Roraima, no qual está descrita uma breve contextualização linguística de cada etnia roraimense; na outra seção, “Aspecto Legal para o Ensino em Escolas Indígenas considerando a Interculturalidade e o Multilinguismo”, há uma breve, porém, importante reflexão sobre o Aspecto Legal para o ensino em escolas indígenas, considerando a interculturalidade e o multilinguismo; em seguida, na seção “Os caminhos da pesquisa”, fazemos uma abordagem sobre a metodologia da pesquisa e na seção “O ensino de língua indígena em três escolas na região Serra da Lua - Cantá – RR”, apresentamos uma síntese das informações da pesquisa sobre o ensino de língua indígena em três escolas na região Serra da Lua – Cantá – RR; por fim, as “Considerações finais”, em que são retomados aspectos relevantes apresentados neste estudo.

Contexto Sóciogeográfico

A escola indígena e a Educação Escolar Indígena aparecem como instrumento indispensável à “valorização” das Línguas Indígenas. É preciso dizer que Roraima é um Estado plural e multilíngue e os indígenas também estão engajados nesse processo de reafirmação e valorização das identidades étnicas, bem como da valorização das línguas e ciências.

Segundo Julião (2011), estima-se que a população indígena em Roraima, atualmente, soma entre 50.000 a 60.000 pessoas. Em relação ao número de indivíduos, ressaltamos que Roraima faz fronteira com outros dois países: Venezuela (N) e República Cooperativista da Guiana (L), bem como com outros estados da região norte, quais sejam: o Amazonas (S e O) e o Pará (SE).

Para os povos indígenas essa é uma divisão estritamente territorial, de forma que é comum às famílias indígenas brasileiras migrarem para o lado venezuelano ou guianense e vice-versa, fato que torna impossível um censo exato da população indígena roraimense.

Fora os indígenas que moram em Boa Vista, capital do estado de Roraima, os demais estão distribuídos entre as 32 Terras Indígenas oficialmente demarcadas e homologadas no decorrer das últimas décadas de luta (JULIÃO, 2011).

Esse contexto, além de nos revelar a rica diversidade sociocultural, nos revela ainda uma diversidade linguística composta de nove línguas indígenas vivas, provenientes de distintas famílias linguísticas: o Aruak, de onde se fala o Wapichana, e Karib, de onde provêm os idiomas Makuxi, Ye'kuana, Wai-Wai e Waimiri Atroari. Além desses, ainda temos o Yanomami, que é formado por vários grupos linguísticos, como o Sanumá, Ninam, Yanomá e Yanomami, dialetos com variações linguísticas bastante acentuadas (TEIXEIRA, 2004).

Além dos idiomas supramencionados, há ainda a língua “oficial” Portuguesa e em alguns casos, devido à proximidade territorial com a República Cooperativista da Guiana e Venezuela, falam-se ainda o Espanhol e o Inglês. Dessa forma, a situação sociolinguística de Roraima é bastante heterogênea.

No que diz respeito à fluência em língua indígena, os Yanomami são monolíngues e sua socialização se dá na língua materna Yanomami, sendo raros os

casos de falantes bilíngues. Assim, também o povo Ye'kuana, Ingarikó, Taurepang e Wai-Wai utilizam o seu idioma materno na comunicação cotidiana e na escola. Usam a língua portuguesa apenas em suas relações com a sociedade regional, quando assim se faz necessário. Os Wai-Wai, após um período de priorização do uso da língua portuguesa na escola estão retomando o uso da língua materna em suas aulas. Vale destacar que em algumas comunidades Macuxi e Wapichana⁴ os índios têm como primeiro idioma o Português (JULIÃO, 2011).

Aspecto legal para o ensino em escolas indígenas considerando a interculturalidade e o multilinguismo

Para melhor compreender o ensino de língua indígena em contexto de interculturalidade e multilinguístico é necessário dizer que seu fundamento legal (maior) é a Constituição Federal do Brasil (1988), que dedica os Art. 210 e 215 à educação escolar indígena.

A partir daí destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que regulamenta os dispositivos da Carta Magna; o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998); a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), dentre outros. Em cada um desses instrumentos normativos encontram-se alusão aos direitos dos indígenas, alcançando áreas como: educação, saúde, língua, território, ambiente, política e cidadania.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconhece o Brasil como país pluricultural, os povos indígenas foram reconhecidos em suas especificidades, garantindo-lhes a manutenção e valorização de suas culturas, bem como uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

⁴ Outros tantos nomes foram citados na literatura com referência a esse povo: Wapityan, Wapitschana, Matisana, Uapixana, Vapidiana, Attarayé, Dauri, Atorayu, Vapidiana Verdadeiro, Aturaiu, Amaripás, Maopitian e Wapichiyana. Os nomes variam de autor para autor, algumas vezes correspondem a meras variações gráficas, outras vezes atendendo a subdivisões dialetais. **De minha parte, observo que os membros dessa etnia se autodenominam Wapichan, em que ch corresponde à palatal /tS/. Termos tais como: Wapishana, Wapixana, Uapixana, entre outros acima, são formas como não-índios os tratam.** (SANTOS, M. G., 2006, p. 1-2, grifo meu). Nesse texto, termos como Wapixana/parixara são formas não indígenas de pronunciar e escrever. Da mesma forma, termos como Wapichana/parichara são formas como nós, indígenas falamos e escrevemos.

A educação intercultural vem sendo construída com base em valores e normas próprios das populações indígenas. Este modelo “alternativo” construído pelo movimento indígena organizado durante décadas tem como base as reivindicações dos povos indígenas (FERREIRA, 1992; GRUPIONI, 2008). Dessa forma, podemos afirmar que hoje este modelo educativo é uma política de Estado empregado em todo o país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em concordância com a Constituição Federal de 1988 demarca a passagem da interculturalidade de uma perspectiva teórico conceitual para uma política de Estado, ou seja, para os aspectos práticos da realidade concreta.

Em seu artigo 78, essa Lei assegura que a União em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e assistência aos povos indígenas, deve desenvolver programas de ensino e pesquisa, para ofertar uma educação bilíngue e intercultural para os povos indígenas com o objetivo de proporcionar aos índios, suas comunidades e povos: a recuperação de suas memórias históricas; o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade e demais sociedades indígena e não indígena; a reafirmação e a valorização de suas identidades étnicas e de suas línguas.

Porém, entendemos que no âmbito da educação intercultural não se pode esquecer que a língua portuguesa também é tão importante quanto às línguas indígenas. Atualmente, após décadas de debates sobre interculturalidade, um dos fundamentos da educação escolar indígena, o termo ganhou significados diferentes e por esse motivo, faz-se necessário fazer algumas considerações conceituais sobre o termo.

De uma forma bem geral, o termo interculturalidade pressupõe a relação horizontal entre culturas diferentes. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que para definir conceitualmente interculturalidade seria preciso, em primeiro lugar, definir o próprio termo cultura aqui utilizado, pois, como afirma Junqueira (2008, p. 14-15),

No uso corrente, o termo cultura tem muitos significados. O trabalho com a terra, o ato de cultivar, pode ser chamado de cultura. Cultura serve também para designar instrução, desenvolvimento intelectual. Em antropologia, convencionou-se que os padrões de comportamento, as instituições, os valores materiais e espirituais de um povo são a sua cultura. Assim, toda sociedade possui uma cultura, elaborada e modificada no decorrer da sua história.

É sobre o conceito antropológico de cultura, a partir da citação acima, que se assenta a referência ao termo cultura (indígena e não-indígena) neste texto. Com base nessa definição e no tipo de relação estabelecida entre as diferentes culturas é que Candau (2000) define o seu conceito de interculturalidade ou interculturalismo. Para essa autora:

O interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas. O prefixo *inter* indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo [...] se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas. (CANDAU, 2000, p. 3)

Esse é um conceito de interculturalismo ainda muito abstrato, uma vez que não são as culturas em si que se relacionam, mas pessoas de culturas diferentes. Desta forma, o conceito de interculturalidade adotado neste texto está em acordo com a definição exposta no Diccionario de Relaciones Interculturales, Diversidad y Globalización (BARAÑANO et al., 2007), onde interculturalidade “hace alusión a los encuentros que se producen entre sujetos de distintas culturas. Desde este punto de vista, la humanidad es e ha sido siempre intercultural [...]”.

Parece-nos óbvio que esse conceito de interculturalidade contempla as diferentes relações sociais e culturais estabelecidas por indivíduos, oriundos de diferentes contextos culturais, pois são as pessoas que se relacionam em um primeiro momento. Isso significa que são as pessoas “portadoras” de culturas diferentes que se relacionam e não as culturas em si.

Desta feita, pensando no perfil plurilíngue dos alunos e das comunidades, alguns estudantes comunicam-se na Língua Portuguesa; outros, no idioma Wapichana ou Macuxi; há ainda aqueles que são bilíngues. Nesse caso, a busca por um ambiente favorecedor na hora de aprender a ler e escrever na língua a qual está sendo ensinado é indispensável. Afirmar que os estudantes e as comunidades indígenas são plurilíngues,

Diz-se que um falante é *plurilíngue* quando utiliza no seio de uma mesma comunidade várias línguas conforme o tipo de comunicação (em sua família, em suas relações sociais, em suas relações com a administração, etc.). Diz-se de uma comunidade que é plurilíngue quando várias línguas são utilizadas nos diversos tipos de comunicação [...] (DUBOIS, 2011, p. 87).

Dentro desse contexto, diz Almeida Filho (2002, p.13), que “o ensino de português como segunda língua, tem uma história de quase cinco séculos, no esforço de religiosos, no ensino de português a membros das nações indígenas”.

Enquanto isso, o ensino de línguas indígenas no interior das escolas das comunidades não é recente, mas somente tornou-se oficial e obrigatório a partir da consolidação legal, da fundamentação teórica e metodológica da Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 reconheceu o Brasil como um país pluricultural e multilíngue. Essa mesma Constituição reconheceu aos indígenas as suas especificidades, garantindo a manutenção de suas culturas, bem como a construção de uma educação específica, baseada em seus valores e normas.

Tais direitos foram conquistados pelo movimento indígena organizado depois de décadas de lutas, portanto, se hoje este modelo educativo é uma política no Estado brasileiro, cabe destacar que tiveram como base as reivindicações dos povos indígenas de todo o país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), em consonância com a Constituição Federal de 1988 também reafirma este compromisso e reconhecimento às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas brasileiros.

Os caminhos da pesquisa

Inicialmente foram estabelecidos três objetivos secundários, com atividades de pesquisa a serem realizadas em diferentes etapas. Em um primeiro momento foi feito levantamento teórico sobre o tema. Além disso, houve aplicação de questionário escrito, com professores que lecionam língua indígena na escola. A pesquisa se enquadra em uma abordagem qualitativa, que aqui é definida:

Quando não emprega procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a

interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias. (RODRIGUES; LIMENA, 2006, p. 90)

Neste sentido, a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas com a realidade social que está associada em um conjunto de fatores que busca responder questões mais aprofundadas com a realidade do objeto pesquisado. Além disso, utilizamos a “pesquisa” descritiva como abordagem complementar.

Conforme Gil (2009), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Tem como uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Desta feita, o tipo de técnica utilizada neste trabalho para coleta de dados foi principalmente, a aplicação de questionário e a observação sistemática. Segundo Gil (2007, p. 114), “[...] o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização e o registro das informações”. E, conforme Lakatos e Marconi (2009, p. 94), este tipo de observação “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência”.

O lócus da pesquisa é a “Roraima Indígena”, território formado por onze Regiões Indígenas, dentre as quais está a Região Serra da Lua, formada por vinte e uma comunidades localizadas entre os municípios de Bonfim e Cantá no Estado de Roraima. Essa região é habitada, em sua maioria, por índios pertencentes às etnias Macuxi e Wapichana.

A pesquisa foi realizada com três professores⁵ que lecionam Língua Indígena Wapichana em três escolas dessa região, quais sejam: a Escola Estadual Indígena Luiz Cadete, que está localizada na Comunidade Canoani; a Escola Estadual Indígena Ednilson Lima Cavalcante, localizada na Comunidade Tabalascada; e a Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz, localizada na Comunidade Malacacheta, todas no município do Cantá – RR.

⁵ Os critérios utilizados para escolher os participantes da pesquisa foram: aceitar participar da pesquisa, ser professor fluente em Língua Indígena e Língua Portuguesa, estar lotado e lecionando a disciplina de Língua Indígena na escola, ter formação mínima em nível de graduação.

O ensino de língua indígena em três escolas na região Serra da Lua – Cantá - RR

A pesquisa de campo buscou verificar a organização curricular do ensino de língua indígena em cada uma das escolas. Além disso, foi perguntado a três professores, um de cada escola, sobre o planejamento de aula e as metodologias utilizadas em sala de aula. Os colaboradores serão tratados por Professor 1, 2 e 3, em coerência à pesquisa científica.

A Escola Estadual Indígena Luiz Cadete está localizada na Comunidade Canoani, distante 25 km de Boa Vista, capital do estado de Roraima. Essa escola oferta o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Entre as escolas indígenas, é considerada uma escola de grande porte.

O professor dessa escola (Professor 1) mora na comunidade, é psicopedagogo e atualmente está cursando mestrado em Letras. Fala e escreve a Língua Indígena Wapichana. É um profissional com muita experiência e bastante atuante na escola e na comunidade.

A Escola Estadual Indígena Ednilson Lima Cavalcante, Comunidade Tabalascada, distante 30 km de Boa Vista, capital do estado de Roraima, oferta o Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio. Além de estudantes da comunidade, atende outros estudantes das comunidades adjacentes. Também é considerada uma escola “grande”, se comparada às demais escolas indígenas.

O professor dessa escola (Professor 2) é graduado em Licenciatura Intercultural, com habilitação em Comunicação e Artes, possui quarenta anos de idade, com dezoito anos de experiência dedicados ao ensino de Língua Indígena Wapichana.

Por fim, citamos a Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz, localizada na Comunidade Malacacheta, distante 37 km de Boa Vista. Por ser uma escola considerada “grande”, oferta todos os níveis de ensino. As três escolas estão localizadas no município do Cantá, em Roraima.

O professor dessa escola (Professor 3) tem quarenta e nove anos de vida, mora na comunidade e concluiu mestrado em Letras. Escreve e é fluente em Língua Wapichana além de possuir mais de vinte anos de experiência em sala de aula ensinando Língua Indígena Wapichana.

Todos os professores entrevistados têm bastante experiência com o ensino de Língua Indígena na escola, formação em nível de pós-graduação e são alfabetizados em

Língua Indígena, fluentes tanto na Língua Wapichana quanto em Língua Portuguesa. Optamos por copiar e colar nesse texto, sem correções, as respostas dos entrevistados.

No questionário escrito aplicado de forma on-line, além das informações pessoais e de percurso acadêmico, ainda foi feito sete perguntas descritas a seguir. Inicialmente foi perguntado aos entrevistados: Conhece e trabalha com algum aspecto da cultura indígena? Se trabalha, descreva (metodologia). Ao que os professores responderam, respectivamente:

Bom, sou professora de língua Wapichana há 18 anos, vejo a língua é de fundamental importância para ser trabalhada tanto na escola como na comunidade em geral. Assim é um meio de trazer de volta a sua cultura a sua identidade. Também trabalho com músicas de parixaras como também tenho da minha autoria na língua Wapichana, assim é um modo de incentivo aos alunos como para os pais (Professor 1).

Trabalho sim com a dança do Parixara. A escola Tuxaua Luiz Cadete formou o grupo de Parixara com 20 componentes que são fundadores, que tem como nome de Filhos da serra da Lua. O objetivo deste grupo é fortalecer, manter, guardar, preservar a cultura do povo Wapixana e Macuxi. O grupo, faz suas apresentações em língua Wapixana e Macuxi, porque a escola oferece o ensino de Língua Macuxi, para tanto esses componentes estão mostrando que estão aprendendo as duas línguas que é contemplado na escola. O grupo faz apresentações no evento da comunidade e fora da comunidade (Professor 2).

Conheço e já trabalhei com artesanato onde os alunos de primeiro ano fez seu próprio colar e cocar para fazer apresentação e comemorar dia do índio, metodologia usado que o aluno trabalha em coletivo e objetivo mostrar para eles que precisamos um do outro. Sozinho não conseguimos realizar qualquer atividades (Professor 3).

Nesse quesito é possível afirmar que as danças da cultura indígena (Parixara) e os diferentes artesanatos são os principais recursos da cultura utilizados no ensino de Língua Indígena nas três escolas pesquisadas. Essa é uma forma de valorização de aspectos culturais durante o ensino de língua indígena na escola.

É comum aos professores que lecionam a disciplina de Língua Indígena na escola utilizar as danças, confecção de artesanatos, festividades e outras atividades próprias da cultura indígena para ensinar o idioma Wapichana na sala de aula. Segundo as experiências dos autores desse artigo, essa é uma forma de trabalhar conteúdos escolares a partir da realidade do estudante e valorizar aspectos da cultura indígena no currículo escolar.

Aliás, valorizar a cultura indígena no currículo escolar é uma orientação pedagógica explícita no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998). Esse documento destaca como um dos fundamentos da Educação Escolar Indígena a Interculturalidade. Esse fundamento, no currículo da escola:

[...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (RCNEI, 1998, p. 24).

Portanto, utilizar-se de objetos da cultura indígena como recurso didático em sala de aula, principalmente nas aulas de ensino de línguas indígenas, além de uma orientação pedagógica é uma forma de valorização da cultura indígena no currículo escolar.

Em um segundo momento, foi perguntado aos entrevistados: Você considera que a língua portuguesa interfere/influência no processo de ensino e aprendizagem da língua indígena Wapichana? A seguir as respostas obtidas por esse questionamento:

Na minha concepção sim, porque querem falar mais na língua Portuguesa do que a língua Wapichana. Até porque as demais disciplinas são trabalhadas em português, a indígena é somente 4 horas semanais (Professor 1).

Acredito que sim, pois sabemos que hoje se valoriza o ensino da língua portuguesa pelos alunos na escola. Enquanto, a língua materna que é a primeira língua que uma criança aprendeu no seu ambiente familiar e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com que o indivíduo se identifica culturalmente muitos não gostam de estudar dão menos importância. Até mesmo os pais sabendo que a língua materna é muito mais do que um instrumento. É um pedaço da nossa alma que faz parte da nossa cultura que são elementos permanentes da nossa cultura que são transmitidos através da língua materna que são as tradições, usos e costumes etc. Tudo esses elementos não são mais transmitidos pelos pais, então fica muito difícil por falta de contribuição dos nossos anciões da comunidade (Professor 2).

O entrevistado três não respondeu, porém, os dois que responderam ao questionamento afirmaram que a Língua Portuguesa influencia sim no ensino de Língua

Indígena Wapichana, pois, os próprios estudantes optam por se comunicar na língua portuguesa em detrimento da língua indígena.

Ao tratar sobre esse aspecto Mello e Raso (2011), dizem tratar-se de um processo cognitivo que quando acrescido de alterações socioculturais, tem, como consequência, efeitos sociolinguísticos porque a língua original daquela região tende a desaparecer.

Nesse caso, em particular, esse desaparecimento ou essa significativa diminuição se deu em razão de um esforço de adequação comunicativa, por conta de fatores como a proximidade com a sociedade envolvente, que gerou um grau elevado de urbanização da comunidade.

Assim, segundo esses autores, a dinâmica do contato faz com que uma comunidade, antes monolíngue em língua indígena, se torne bilíngue (português/língua indígena) e depois volte a ser monolíngue. Porém, o traço monolíngue, dessa vez, é monolíngue em língua portuguesa (MELLO e RASO, 2011). Assim, parece óbvio⁶ que o ensino de língua indígena e sua prática na escola (quando há) se resume às quatro horas semanais previstas no currículo.

Também foi perguntado aos professores: Qual a importância de ensinar a língua Wapichana para os estudantes da comunidade? As respostas abaixo nos trazem palavras como ensinar, preservar, valorizar e fortalecer a língua indígena através da escola. Esses termos nos revelam a importância do ensino de língua indígena na escola, porém, um dos professores entrevistados afirmou que não recebe ajuda dos pais nesse processo. Os textos abaixo nos revelam o que disseram.

Vejo que a língua Wapichana é muito importante para os alunos, porém eu professor não tenho ajuda dos pais, uns falam, mas a maioria não, aí responsabilidade vai para o professor (Professor 1).

A língua é muito importante para cada um de nós que somos povo indígena, pois a língua é o mais forte traço cultural que nos identifica como povo. Além disso, a nossa língua nos representa como elemento vital, se caso ela acabar vai ser uma perda irrecuperável. E por isso, acima de tudo a valorização, fortalecimento e preservação é um direito universal que devemos reconhecer e sempre defender (Professor 2).

⁶ Todo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas nas escolas pesquisadas, mesmo os docentes sendo indígenas, ocorre em Língua Portuguesa. Somente as aulas da disciplina de Língua Indígena ocorrem no idioma Wapichana. Com base nisso, nossa afirmação diz que o ensino de língua indígena bem como sua prática na escola resume-se as quatro horas semanais previstas no currículo obrigatório dessas instituições.

E importante que os alunos conhecem primeiro sua realidade para depois conhecer outras realidades e se adaptar com qual se identifica para poder conviver com essas realidades, aprender escrever sua própria língua e conhecer a importância de praticar a fala (Professor 3).

Mesmo sabendo a importância de se ensinar a língua indígena não se pode esquecer que a proximidade com a sociedade envolvente, falante de língua portuguesa, é a principal causa dos wapichana terem deixado sua língua para aderir ao português. Isso se justifica não somente pela facilidade em estabelecer relações com não índios, mas também pelas mudanças de suas características culturais.

Segundo Ribeiro (1996), desde 1957 os wapichana passaram do nível de contato permanente para a categoria dos integrados, ou seja, conseguiram sobreviver porque passaram a praticar os hábitos culturais daqueles que estavam ao seu redor, incorporando-os e integrando-se ao novo cenário. Compartilham a vida econômica, política, social e cultural de seus vizinhos geográficos. Muitos desses grupos perderam sua língua original e aparentemente a variedade étnica da língua não os distingue da população rural com a qual convivem.

A entrevista buscou saber ainda como é organizado o ensino de línguas indígenas nas três escolas pesquisadas. Ao que foi identificado que em duas escolas é organizado por nível de conhecimento e fluência na língua, a partir das respostas dos Professores 1 e 2. O professor 3, da terceira escola, respondeu que “é organizado por turma de acordo com a série/ano dos estudantes”. (Entrevistado 03)

Essa é uma informação importante, pois revela que não há uma única forma de organização curricular no que diz respeito a essa disciplina em particular. Fora coletada também a informação de que cada escola, juntamente com sua comunidade, é “livre” para definir qual a melhor forma de organização curricular do ensino de língua indígena na escola.

Essa “liberdade” para definir a melhor forma de organização curricular está assegurada pela Resolução 003/99, em que a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios. No Art.2º dessa Resolução destacam-se quatro elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, quais sejam:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV – a organização escolar própria.

Nosso objetivo ao fazer essa pergunta não era analisar detalhadamente para definir qual a melhor organização curricular, mas, somente identificar como as escolas organizam o ensino de língua indígena. Talvez uma pergunta que pode ser feita futuramente é se essa forma de organização curricular tem conseguido atingir o objetivo proposto, que também é possível de ser pesquisado nas comunidades escolares.

Quanto ao item que trata do planejamento e como esse é organizado, foi verificado que na escola onde o ensino é organizado de acordo com a série/ano de cada estudante, “o professor(a) faz o planejamento de acordo a aprendizagem de cada turma, para isso acontecer, fazem diagnóstico para ver em que nível de aprendizado o aluno se encontra, professores utilizam jogos pedagógicos, músicas de Parixara”. (Professor 3)

Mesmo não concordando com essa forma de planejamento, nossa experiência nesse campo diz que essa é a forma mais comum de planejamento entre os professores que ensinam língua indígena na escola. Não concordamos com essa forma de planejamento, pois, o professor ao elaborar o plano de aula para uma turma do quinto ano, por exemplo, não considera os diferentes níveis de conhecimento e fluência em língua indígena dos estudantes dessa turma.

Como vimos, há diferentes formas de planejar, de organizar o currículo e o ensino de línguas nas três escolas pesquisadas. Essas diferentes experiências em educação escolar indígena surgem devido ao ideal que cada povo ou comunidade indígena tem e acredita ser a educação escolar que atenda as suas necessidades, inclusive as necessidades no que tange ao ensino de língua indígena. Segundo D`Angelis (2012, p. 71),

[...] não há situação única e, provavelmente, sequer uma situação padrão das escolas indígenas no país. Realidades totalmente distintas, em função de culturas distintas, de diferentes histórias e, mesmo, da diferenciação no processo de ocupação e desenvolvimento das várias regiões do país (e mesmo de regiões diferenciadas dentro de um mesmo estado), tudo isso faz com que uma escola indígena possa ser,

nos casos extremos, muito distintos até mesmo de outra escola indígena a menos de 20 km de distância.

Isso se dá em virtude de que cada povo ou comunidade indígena constrói o seu ideal de educação, para atender as necessidades que assegurem a sua sobrevivência, de acordo com a sua realidade social. O ensino de língua indígena não foge a essa regra. Na escola onde o ensino é organizado de acordo com o nível e fluência na língua indígena, os professores 1 e 2 afirmaram:

Minhas metodologias são feitas conforme os níveis. Por exemplo, tem o nível I, II e o III. De 1º ao 5º tem o nível I, II e III de 6º ao 9º também e ensino médio. Sendo que cada atividade são feitas conforme os níveis. Outro Exemplo: Nível - I, não fala nem escreve, II já entende e escreve pouco, III é o falante da língua de 6º ao médio. (professor 01)

Na escola Tuxaua Luiz Cadete, o ensino da língua indígena é ministrado por níveis: O nível I são alunos que não entende e nem falam, o nível II são alunos que entendem mais não falam e o nível III são alunos que dominam a língua wapichana. As aulas são uma vez por semana com carga horária de 4 horas. Então assim. Trabalhar por níveis é melhor forma de ensino que a escola adotou e estava dando resultado positivos até quando a pandemia chegou no mundo e agora estamos enfrentando muita dificuldade em relação o ensino a distância com as atividades remotas, mais estamos fazendo o possível para facilitar as atividades dos alunos e ter resultados não o que a gente esperar mais a luta continua. (professor 02)

Nas escolas onde o ensino é organizado por ano/série, o planejamento e as atividades realizadas são propostos para atender estudantes do referido ano ou série. Apesar de realizar diagnóstico, está claro que é elaborado um planejamento para atender a turma independente se os estudantes são fluentes (ou não) na língua indígena. Aqui um aluno do sétimo ano somente pode juntar-se a outro aluno do sétimo ano.

No segundo caso, o planejamento e as atividades são elaborados de acordo com o nível de fluência e conhecimento da língua indígena. Diferente do que ocorre no primeiro caso, para formar uma turma de nível I, por exemplo, retiram-se estudantes de diferentes anos/séries. Isso significa que um aluno do sexto ano pode estar junto com outro estudante do sétimo ou oitavo ano, desde que ambos estejam no nível I.

Por fim, foi perguntado aos professores: Você ministra suas aulas na Língua Indígena Wapichana ou na Língua Portuguesa? Por qual/quais motivos? Nesse caso, responderam, respectivamente:

Revista de Letras Norte@mentos

Eu ministro minhas aulas na língua Wapichana, para que os não falantes e falantes possam começar a ouvir e compreendê-lo. Então faço o possível para deixar meus alunos falando (Professor 1).

Sim, sempre gostei de dar minhas aulas na língua Wapichana mesmo e obtive resultado positivos na qual percebi que o aluno se esforce para aprender mesmo na sala de aula, pelo menos conseguir bons resultado nessa metodologia, enquanto na atualidade os professores estão achando muito difícil trabalhar com essa metodologia (Professor 2).

Em português porque tem professora para ministrar aula de língua Wapichana, mesmo assim de vez enquanto eu falo algumas palavras para os meu alunos (Professor 3).

Está claro que os indígenas que habitam as comunidades indígenas pesquisadas, dentre os quais, os professores entrevistados são bilíngues e as aulas de língua indígena na escola também ocorrem no idioma Wapichana. Segundo Dubois (2011), em comunidades plurilíngues é comum encontrarmos pessoas bilíngues.

Nesse caso, “[...] o bilinguismo é a situação linguística na qual os falantes são levados a utilizar alternativamente, segundo os meios ou as situações, duas línguas diferentes. É o caso mais corrente de plurilinguismo” (DUBOIS, 2011, p. 88). Essa é uma realidade linguística que acaba se repetindo em sala de aula.

Ficou claro que os três professores entrevistados são bilíngues em Língua Portuguesa e Língua Indígena. Nesse caso, dois deles afirmam que ministram suas aulas em língua indígena, e um ministra suas aulas em Língua Portuguesa. Neste último caso, o professor leciona língua indígena e outras disciplinas.

Considerações finais

O estudo procurou saber como acontece o ensino da Língua Wapichana em três escolas indígenas da Região Indígena Serra da Lua, considerando o contexto intercultural e multilíngue presente nas salas de aula.

Para isso, procuramos verificar se ocorre no processo de ensinar, a interface com a cultura indígena; identificar como é organizado o ensino de língua indígena na escola, considerando o bilinguismo do contexto da sala de aula e por fim, descrever as metodologias utilizadas pelos professores de Língua Wapichana.

A pesquisa revelou que muitos Wapichana que estudam nas três escolas pesquisadas são bilíngues em língua Wapichana e língua Portuguesa, o que os

diferencia é a prática cotidiana, pois, mesmo sendo fluentes em língua indígena muitos optam por se comunicar em língua portuguesa.

Este é um estudo que merece um aprofundamento maior, porém, nessa primeira investigação podemos afirmar que as danças da cultura indígena, principalmente o “Parixara”, os diferentes artesanatos e outros aspectos da cultura Wapichana, são utilizados como instrumento pedagógico no ensino de língua indígena nas três escolas pesquisadas. Nesse caso, o ensino da língua indígena na escola ocorre em interface com a cultura indígena.

Outra consideração importante diz que em duas escolas o ensino de língua indígena é organizado por nível de conhecimento e fluência na língua; na terceira escola, ele é organizado por turma de acordo com a série/ano que os estudantes cursam, o que pode influenciar no planejamento de aula das professoras.

Em uma escola o ensino é organizado por série/ano. Nesse caso, o professor faz o seu planejamento para a turma, elaborando metodologias dinâmicas para atender os alunos. Concluímos que nesse caso a escola indígena adotou o modelo de organização curricular proposto para os demais componentes curriculares, cujo objetivo de ensino também é o ensino de línguas, dentre as quais: língua portuguesa e língua estrangeira moderna (Inglês ou Espanhol).

Em duas escolas o ensino é organizado de acordo com o nível de conhecimento e fluência em língua indígena. Os estudantes também são organizados por turmas, porém, turmas de nível I, nível II e nível III. Nesse caso, o planejamento é elaborado de acordo com o nível de conhecimento e fluência na língua indígena de cada turma.

Com isso, a conclusão é a de que essas duas escolas buscaram uma via alternativa ao tipo de organização curricular “tradicional” proposto pelo Estado. É importante destacar ainda que as diferenças identificadas na organização curricular do ensino de língua indígena Wapichana, nas três escolas pesquisadas, influenciam desde o planejamento até a forma metodológica e os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). *Identidade e caminhos de Português para estrangeiros*. Campinas: SP: UNICAMP, 2002.

BRASIL. *Lei Federal n. 6001*, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Senado Federal; Planalto, 1973.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l6001.htm>. Acesso em: 14 jun. 2020.

_____. *Lei Federal n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal; Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Parecer CEB/CNE 14/1999, homologação publicada no DOU 19/10/1999, Seção 1, p. 12. Resolução CEB/CNE 03/1999, publicada no DOU 14/12/1999, Seção 1, p. 58. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

BARAÑANO, A.; GARCIA, J. L.; CÁTEDRA M.; DEVILLARD, M. J. (Eds). *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid, España: Editorial Complutense, 2007.

CANDAU, Vera. Maria. *Interculturalidade e educação escolar*. Rio de Janeiro: GECEC-Grupo de Estudos sobre Educação, Cotidiano e Cultura(s); PUC-RJ, 2000.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos; A educação escolar indígena no Brasil – campinas*, SP: Curt Nimuendaju, 2012.

DUBOIS, Jean. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2011.

FERREIRA, Mariana K. L. 1992. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre os povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. 13. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 5ª ed. 8º reimpr. São Paulo. Atlas, 2007.

GRUPIONI, Luis D. B. 2008. *Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

JULIÃO, Geisel Bento. *O currículo como construção social em contexto de Cidadania Intercultural Indígena*. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

_____. *Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela*

superação do currículo integracionista. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

JUNQUEIRA, C. *Antropologia indígena: uma nova introdução*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª ed. 7 reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua. In: ____ *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.

MELLO, Heliana Ribeiro de; RASO, Tommaso. O contato intraindivíduo: Aquisição de L2 e erosão de L1 no Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (Org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2011, pp. 461-474.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). *Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas*. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RCNEI. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, Manoel Gomes dos. *Uma gramática do Wapixana (Aruák) – aspectos da fonologia, da morfologia e da sintaxe*. 2006. Tese Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPPIONI, Luís Donizete B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 2004. p. 291-310.

TEACHING WAPICHANA INDIGENOUS LANGUAGE IN MULTILINGUAL CLASSES AT THREE INDIGENOUS SCHOOLS IN RORAIMA

ABSTRACT

The research aimed to verify if there is, in the teaching process, an interface with the indigenous culture; identify how indigenous language teaching is organized at school and describe the methodologies used by Wapishana language teachers in three

indigenous schools in Roraima. The study method was qualitative field research, whose theoretical basis is focused on Teixeira (2004), Ferreira (1992), Grupioni (2008), Almeida Filho (2002), Santos (2006), Julião (2011, 2017), between others. The Federal Constitution, Law 6001, of 1973 - Indigenous Statute, the National Curriculum Reference for Indigenous Schools (RCNEI, 1998) and the LDB and other instruments that helped us understand the fundamentals of indigenous school education and of its resume. It was concluded that, of the schools surveyed, two organize the teaching of Indigenous Language by levels of knowledge and fluency in the language and one school organizes it by grade/year. Teachers build different lesson plans, according to the level of knowledge and fluency of their students and use different teaching methodologies in the classroom, according to the level of each class.

Keywords: indigenous Wapishana language, teaching, Roraima, multilingual classes.

Recebido em 20/05/2021.

Aprovado em 30/07/2021.