

ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS E CULTURAIS DE DOIS POVOS INDÍGENAS NO MATO GROSSO, BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Juliana Freitag Schweikart*
juliana@unemat-net.br

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar alguns aspectos da variedade sociolinguística de Mato Grosso, que abriga várias sociedades indígenas, cada uma com sua cultura, sua língua, algumas poucas ainda sem contato com os não índios, porém a maioria já com vários anos de contato com a sociedade não indígena, o que os levou a inserirem a cultura escolar em seu meio e o conseqüente ensino da língua portuguesa como segunda língua. Essas, entre tantas outras peculiaridades, podem conferir ao estado características pluriculturais e multilinguísticas. Este artigo também apresenta algumas considerações sobre os aspectos bilíngues de dois povos indígenas, os *Ikpengs*, com língua pertencente a família linguística *Karib* e os *Paresi*, com língua pertencente a família linguística *Aruak*, as atitudes desses povos com relação a sua língua materna e a portuguesa.

Palavras-chave: Sociolinguística; cultura; línguas indígenas; Mato Grosso.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar aspectos da diversidade sociolinguística e cultural de povos indígenas no estado de Mato Grosso, estado localizado na Região Centro-Oeste do país e abrangendo geograficamente terras Amazônicas, de Cerrado e do Pantanal. Recorreremos a autores e pesquisadores que discutem sobre o assunto. Este estado faz divisa com Rondônia, um dos estados com maior quantidade e diversidade de indígenas, bem como Amazônia e Pará. Ressaltamos ainda que há povos indígenas por todo o território brasileiro e em países vizinhos, dessa forma não falaremos índios *do* Brasil, mas sim índios *no* Brasil (OLIVEIRA, 2014). No Mato Grosso vivem cerca de 33 comunidades indígenas de diferentes etnias, totalizando aproximadamente 22 línguas pertencentes aos dois troncos linguísticos indígena o Macro-Jê e o Tupi e ainda algumas isoladas (FUNAI, 2010) que serão explanadas no decorrer do texto.

Sabemos que os primeiros moradores do Brasil, no período de sua descoberta são os índios, e que estes, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) contavam com uma população de aproximadamente três milhões e, lamentavelmente, foram decrescendo

* Mestre em Linguística Aplicada e professora titular da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), Campus de Sinop; Doutoranda em Estudos Linguísticos do PPGEL IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto.

acentuadamente no decorrer dos anos, chegando na década de 1950 a contar com apenas 70.000 índios, ou seja, 0,10% da população total. Atualmente, ainda segundo a FUNAI (2010), a população indígena é de 817.963 indígenas e em um Censo Demográfico realizado em 2010 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em todos os estados brasileiros há populações indígenas, ainda existindo registro de povos não contatados, totalizando a representação de 305 diferentes etnias. Entre os povos foram também registradas 274 línguas indígenas e entre estes, cerca de 17,5% dos índios não falam a língua portuguesa.

A partir desses dados entendemos como de fundamental importância contribuições de estudos que auxiliem na visibilidade, na descoberta e na preservação e respeito da cultura social e linguística de um povo presente constantemente em nosso meio e que tem a língua portuguesa como segunda língua. Portanto esse artigo surge do objetivo de valorizar estudos publicados, resultado do 3º Grau Indígena na UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) que apresentam uma riquíssima variedade de trabalhos escritos por professores e alunos índios e não índios sobre a cultura indígena existente na região. São utilizados dois artigos resultantes de entrevistas com dois índios, alunos do 3º Grau Indígena e professores em suas aldeias, em que relatamos, analisamos e trazemos contribuições de autores e estudiosos referentes a aspectos sociolinguísticos e da cultura indígena da região como Santos (2005), Maia (2005), Bendazolli (2008), entre outros, mais especificamente relacionada aos povos *Ikpeng* e *Paresi* e as línguas *Karib* e *Aruak*.

2 ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS DE INDÍGENAS NO MATO GROSSO

Podemos considerar que os primeiros estudiosos das línguas indígenas foram os Jesuítas para poderem se comunicar e catequizar. Os índios não possuíam escrita alfabética e foram os não índios que deram início ao processo de escrita das palavras o que deu, e ainda dá, margem a confusões em termos de grafias e significados. Os estudos linguísticos das línguas indígenas são recentes, começa a ter visibilidade nos anos 80 em universidades como a UnB e a UFPE. Hoje há aproximadamente 34 línguas com boa documentação segundo Franchetto (2002), dos quais 28 estão na Amazônia, e ainda há 114 línguas com alguma forma de documentação e 23 sem nenhum registro.

Alguns povos indígenas possuíam a característica nômade no passado, procurando por “terras férteis”¹ com abundância de peixes, animais para caça, plantas para seu alimento, ervas medicinais, entre outros. Porém, com a colonização do Brasil e uso das terras “improdutivas” em “terras produtivas” para plantações de grãos como soja e milho e campos de pastagem para criação de gado, a fauna e flora das terras deste país passaram, e ainda passam, por mudanças, não tendo mais o índio terras para continuar com sua característica nômade, ou mesmo podendo escolher esse ou aquele lugar para si, esse passou a ter terras fixas para sua moradia e existência, demarcadas pelo não índio, atualmente com o objetivo de proteger o modo de vida dessa população (GUTIERRES e JANUÁRIO, 2014). Os costumes e práticas culturais de povos indígenas estão estreitamente ligados à preservação da natureza e com princípios de conservar o meio ambiente, pois é seu habitat, é de onde vieram, e de diferenças ideológicas com o não índio sobre territorialidade, onde a natureza não tem demarcação, é de uso comum, é que hoje ainda existem lutas judiciais para se identificar e delimitar algumas terras indígenas. Não discutiremos aqui sobre terras indígenas, mas acreditamos ser importante para entendermos algumas questões linguísticas que definem a sobrevivência de uma língua indígena, ou desaparecimento de outra, uma vez que índio e terra são inseparáveis. Há que se considerar também a necessidade de compreender que, segundo Gutierrez e Januário (2014, p. 41), “as visões de mundo das comunidades indígenas são diferenciadas, ou seja, dada a grande diversidade étnica, logo não se pode falar em índio como se fosse um povo”, o que nos remete a rica diversidade linguística dos vários povos, onde cada etnia pode representar uma língua.

Com o objetivo de dimensionar essa diversidade, trazemos abaixo uma relação dos nomes dos povos indígenas existentes no estado de Mato Grosso, as grafias na língua indígena e na língua portuguesa, a língua falada, os estados que fazem fronteira indicando a existência de membros do mesmo povo em outra localidade, e uma estimativa de população considerando os estados vizinhos. Algumas grafias do nome do povo na língua indígena não foram localizadas.

Tabela 1: Povos Indígenas no Mato Grosso e região

Nome em Português	Outros nomes e grafias	Família / língua	UF (Brasil) países limítrofes	População senso / estimativa
Apiacás	<i>Apiaká</i>	Apiacá, Tupi-guarani	MT, PA	844
Apurinã	<i>Ipurina, Pupukare</i>	Aruak-maipure	AM, MT, RO	8300
Araras-do-aripuanã, Arara-do-rio-branco,		Tupi-arara	MT	391

¹ Grifos meus.

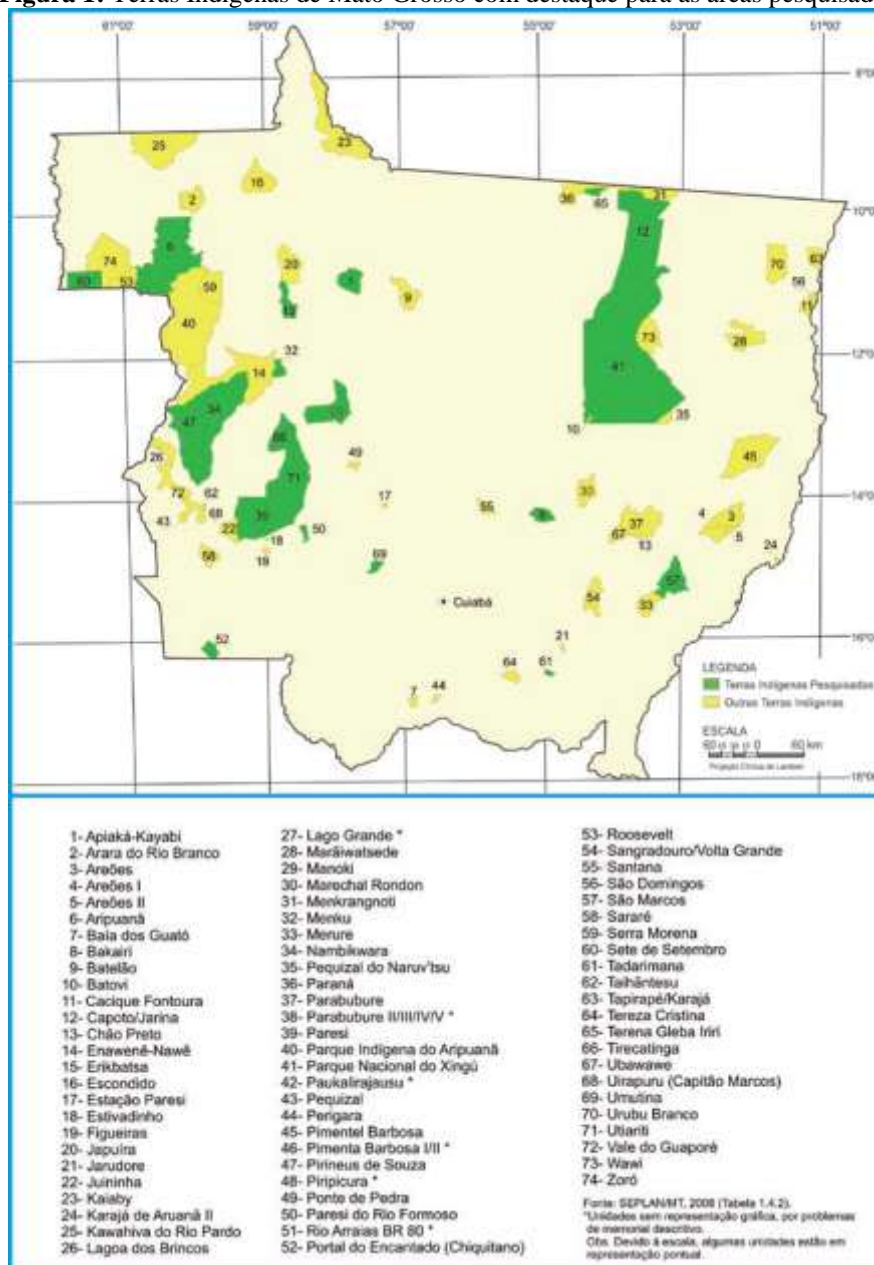
Arara-do-beiradão				
Auetis,	<i>Aweti, Awityza, Enumaniá, Auetö</i>	Aueti	MT	195
Bacairis	<i>Bakairi, Kurã</i>	Caribe	MT	950
Bororos	Coxiponé, Araripoconé, Araés, Coroados, Porrudos, Boe	Bororo	MT	1686
Cintas-largas		Tupi-mondé	MT e RO	1300
Icpengues	<i>Txicão, Ikpeng, Txikão</i>	Caribe	MT	319
Iranxes		Iranxe	MT	326
Caiabis	<i>Kaiabis</i>	Tupi-guarani	MT e PA	1000
Calapalos	<i>Kalapalo</i>	Caribe	MT	417
Camaiurás	<i>Kamaiura</i>	Tupi-guarani	MT	355
Carajás	<i>Karajá</i>	Carajá	MT, TO, PA	2500
Caiapós	<i>Kayapó</i> (subgrupos: Gorotire, A'ucré, Quicretun, Mecrãnoti, Cuben-cran-quen, Cocraimoro, Mentuctire, Xicrin, Cararaô)	Caiapó (Jê)	MT e PA	7096
Cuicuros	<i>Kuikuro</i>	Caribe	MT	450
Matipus		Caribe	MT	119
Meinacos	<i>Mehinako</i>	Aruaque	MT	199
Menquis	<i>Menki</i>	Iranxe	MT	78
Nauquás	<i>Nahukuá</i>	Caribe	MT	105
Nambiquaras	<i>Nambikwara</i> (subgrupos: Nambiquara-do-campo, Nambiquara-do-norte, Nambiquara-do-sul)	Nambiquara	MT e RO	1145
Noruvotos		Caribe	MT	78
Panarás	<i>Kehnakarore, kreen Acarore, Krenacarore, Índios gigantes da Amazônia</i>	Crenhacarore	MT e PA	202
Parecis	<i>Paresi</i>	Aruaque / Aruak	MT	1293
Ricbactas	<i>Rikbactsas</i>	Ricbacsá	MT	909
Suíás	<i>Suyá</i>	Jê	MT	334
Tapaiúnas	<i>Tapayuna</i>	Jê	MT	58
Tapirapés		Tupi-guarani	MT	438
Trumais		Trumai	MT	120
Umutinas		Bororo	MT	124
Uaurás	<i>Wauja</i>	Aruaque	MT	321
Xavantes		(Jê) Akwen	MT	9602
Iaualapitis	<i>Yawalapiti</i>	Aruaque	MT	208
Jurunas	<i>Yudjá</i>	Juruna	PA e MT	278

Fonte: Povos Indígenas no Brasil <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>, e Funai <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>

Como já mencionado na introdução deste artigo, são 33 diferentes etnias e aproximadamente 22 línguas espalhadas pelo estado e convivendo conosco sem que a maioria de nós (comunidade de não índios em geral) tenha conhecimento. A fonte desses dados engloba o Instituto Socioambiental (ISA) e a FUNAI, porém em Gutierrez e Januário (2014) são apresentadas 42 etnias e uma população indígena de 25.123 pessoas. Abaixo, na Figura 1,

uma apresentação das terras indígenas no estado de Mato Grosso, as marcações em verde representam as áreas pesquisadas pelos autores.

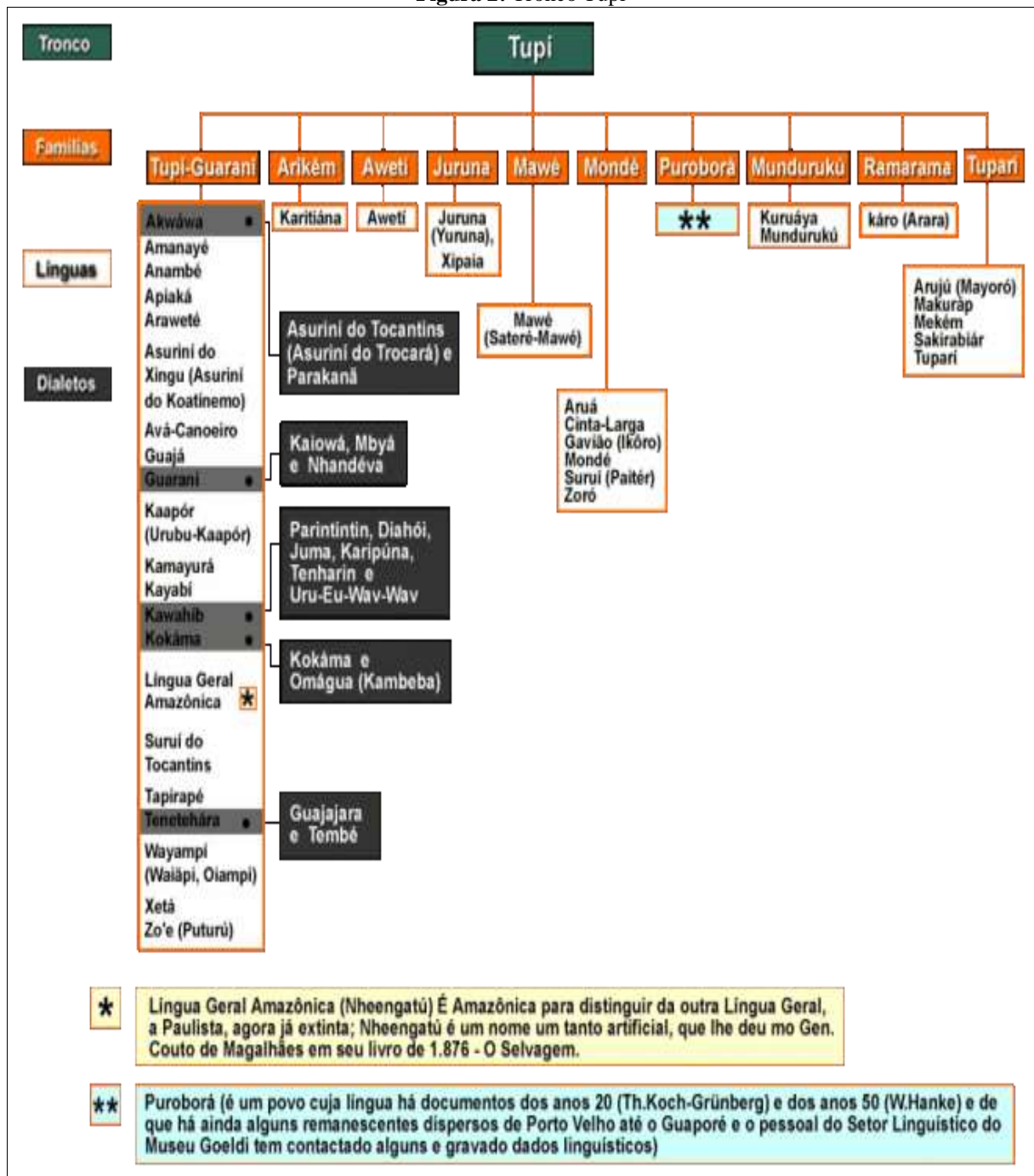
Figura 1: Terras Indígenas de Mato Grosso com destaque para as áreas pesquisadas



Fonte: Gutierrez e Januário (2014, p. 43).

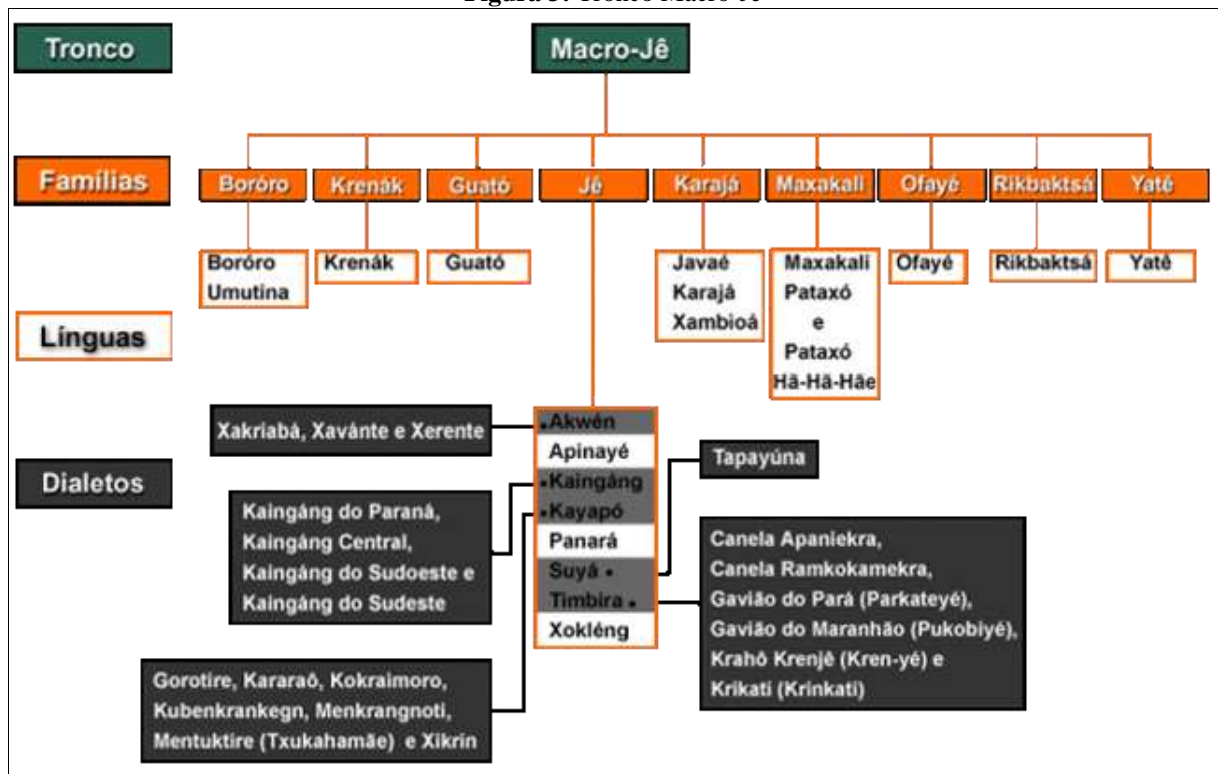
As línguas faladas por essas etnias foram divididas em troncos familiares, dois troncos mais precisamente, definidos como o Tupi e o Macro-Jê, mas como praticamente cada povo possui, ou possuía, sua própria língua, há a existência de uma grande e rica variedade de línguas, como se pode observar nos quadros abaixo:

Figura 2: Tronco Tupi



Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>

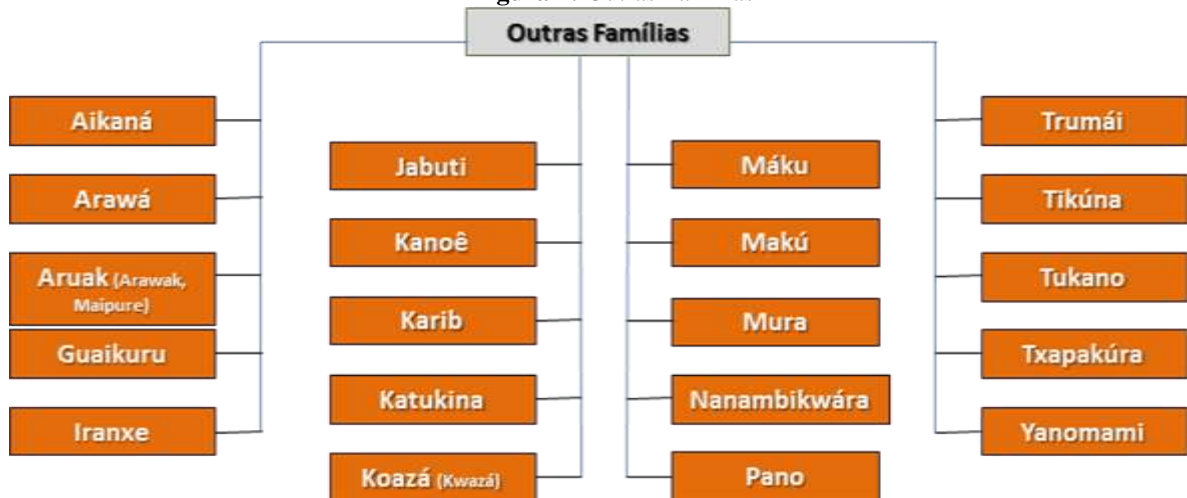
Figura 3: Tronco Macro-Jê



Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>

Considerando a diversidade de línguas, ainda há uma relação de outras famílias linguísticas, porém indicaremos aqui apenas os nomes das famílias sem suas línguas e dialetos, por uma questão de espaço, pois cada família pode conter de 1 até 20 línguas mais alguns dialetos. Segue abaixo a relação:

Figura 4: Outras Famílias



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do site <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>

Em algumas etnias ainda a língua é dividida entre termos e usos que somente pertencem ao gênero feminino e determinado uso de palavras que pertencem ao gênero masculino e também há diferenciação do idoso em relação ao jovem (FRANCHETTO, 2002).

3 ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DOS POVOS IKPENG E PARESI

Como já mencionado na introdução deste artigo, foram selecionados dois povos indígenas para a discussão de aspectos sociolinguísticos a partir de entrevistas publicadas no Cadernos de Educação Escolar Indígena, pela Editora da Universidade do Estado de Mato Grosso. As publicações desta revista, impressa e com versão digital, surgem de resultados de pesquisas e estudos realizados no curso 3º Grau Indígena na UNEMAT/ Barra do Bugres, projeto existente também em outras universidades pelo Brasil para formar professores indígenas. Nos artigos foram observadas as características culturais dos povos relatados pelos entrevistados bem como informações relacionadas à língua de uso das tribos e o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. As entrevistas foram realizadas com alunos que atualmente já encerraram a graduação pelo projeto 3º Grau Indígena e passaram a atuar como professores em suas aldeias, relatando aspectos culturais e linguísticos desse processo de formação e posterior trabalho na educação de seus povos. Iniciamos a análise com um dos artigos, relacionado ao índio *Paresi* Rony Walter Azoinayce, tecendo considerações e sequenciamos com o outro entrevistado o índio *Ikpeng* Korotowi Taffarel, observando as semelhanças e diferenças de cultura e de conduta com a língua materna e o português de ambos os povos.

As duas comunidades indígenas citadas nos artigos (entrevistas) não pertencem a nenhum dos dois grandes Troncos Linguísticos, pertencem a Outras Famílias (Figura 4), o povo *Ikpeng*, cuja língua recebe o mesmo nome, pertence a família de línguas Karib, e o povo *Paresi*, nome dado também a língua falada pelos mesmos, pertence a família Arúak (Arawak, Maipure), segundo site Socioambiental².

O primeiro entrevistado é do povo *Paresi*, também denominado de Haliti, falantes da família linguística Aruak e que ocupam o território do Chapadão dos Paresi, no médio norte do estado de Mato Grosso (ponto 39 na Figura 1). No passado ocupavam uma extensão de terra maior, porém com a chegada dos colonizadores foi reduzida. Foi reduzido também o seu

² <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>

povo que na década de 1960 contava apenas com 186 índios, porém atualmente somam cerca de 1.500 pessoas.

O índio Rony atualmente mora e trabalha na aldeia indígena Seringal, uma das mais tradicionais, localizada no município de Campo Novo dos Parecis a 22 km da cidade, no estado de Mato Grosso, recebendo esse nome por haver muitas árvores Seringueiras nativas na região. Segundo o entrevistado as casas da aldeia ainda são tradicionais, chamadas de *hati*, e são feitas “de palha de indaiá, madeira de *kwari-kwari*, ripas de palmeiras e cipó para amarrar a madeira com as ripas e palhas” (AZOINAYCE e JANUÁRIO, 2004, p. 158), a disposição das casas é paralela uma a outra e as portas têm sentido leste-oeste e a aldeia ainda fica rodeada por mata, cerrados e campos. Rony também indica que a localidade possui cerca de 70 pessoas e ainda possui uma escola com turmas de 1ª a 4ª série “com estudo específico, diferenciado e bilíngue, conforme assegura a Constituição brasileira de 1988” (AZOINAYCE e JANUÁRIO, 2004, p. 158), onde estudam 22 alunos. Embora tenham contato com não indígenas, todos os moradores da aldeia têm como primeira língua o *Paresi* e estes mantêm as tradições como “as danças, os rituais e os esportes tradicionais como: *jikunahati*, *tidimore*, *jakatiye*, *kolídiho* e *matoyo*.” (AZOINAYCE e JANUÁRIO, 2004, p. 158).

Nem todas as aldeias possuem atualmente o formato tradicional e alguns ainda possuem casas de alvenaria, resultado do contato com o não índio, introduzindo a cultura do outro à cultura indígena. Segundo Gutierrez e Januário (2014, p. 60), em uma análise sobre a situação ambiental das terras e aldeias indígenas, apresentam algumas mudanças no formato de aldeias e casas, porém relatam que “apesar de parecer uma situação comum e até esperada, percebeu-se durante as entrevistas certa frustração de alguns estudantes ao fazer tal declaração, como se sentissem a perda de algo importante”. A perda dessa característica física que representa uma cultura pode explicar também a possível perda de algumas línguas indígenas, segundo Hinton (2001) *apud* Isidoro (2006, p. 58) “a perda das línguas indígenas está intrinsecamente ligada à usurpação das suas terras, à destruição do seu habitat e à assimilação involuntária dos costumes da sociedade não-indígena”, outro motivo pode ser por algumas etnias terem que vive juntas compartilhando das mesmas terras, o que pode ser um fator negativo para a continuidade de algumas línguas, uma vez que aquela com maior número de falantes tende a prevalecer nesse meio. Como nos apresenta Albuquerque (2008, p. 76),

[...] são observadas duas tendências que interferem no conflito linguístico: por um lado a crescente extensão da língua majoritária e o desaparecimento da língua minoritária como tendência principal, e por outro, certos elementos de resistência

linguística e cultural da comunidade como tendência subordinada. Esta tendência se expressa na resistência do sistema tradicional de comunicação e organização interna dos povos indígenas em conservar a interação verbal cotidiana e as atividades culturais da comunidade.

Podemos inferir que ainda há muito que se fazer em relação a pesquisas no âmbito da valorização a preservação da língua e cultura indígena. E par tal o projeto 3º Grau Indígena tem sido muito valioso em todo o território nacional.

Rony iniciou seus estudos quando criança em uma aldeia indígena, mas segundo ele não compreendia os objetivos de ir para a escola, mas foi quando seus pais se mudaram para a cidade de Cuiabá onde, a partir de um exame para verificar seu grau de escolaridade, começou cursando a 3ª série em uma escola estadual. Segundo ele encontrou sérias dificuldades por conta da língua e das diferenças culturais, porém relata que encontrou apoio e esclarecimentos junto a seu pai quando lembra “[...] que o meu pai foi um grande companheiro e amigo nos momentos de dificuldade da minha vida.” (AZOINAYCE e JANUÁRIO, 2004, p. 160). Nos relatos do segundo entrevistado, mais abaixo, também encontramos a figura do pai, ou pais, bastante significativa, ou seja, é através deles que as crianças e jovens descobrem e conhecem o mundo. Como os conhecimentos nos povos indígenas são transmitidos dos mais velhos para os mais novos, estes estão em companhia dos mais velhos o tempo todo e todos são responsáveis pelas crianças da aldeia (ALBUQUERQUE, 2008).

O entrevistado indica ter sido a língua sua maior dificuldade no contato com a cidade, pois ao sair da aldeia falava e compreendia cerca de 10% apenas da língua portuguesa. Relata também que ao tentar se expressar em português se atrapalhava e as pessoas o zombavam por isso, chegando até a pensar em desistir dos estudos por esse motivo, mas concluiu a 3ª série com dificuldades, mas contando sempre com o apoio dos pais. No ano seguinte, 1990, seu pai foi transferido para a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e se mudaram para Tangará da Serra, cidade localizada mais ao sul do estado de Mato Grosso, quinto município mais populoso, onde concluiu seu ensino fundamental e médio. Rony relata uma passagem que o marcou muito ainda no ensino fundamental, quando em uma aula de história, entre as atividades de uma prova, havia algumas perguntas sobre a moradia dos índios, o que comiam, o que mais gostavam de fazer, e segundo ele, isso foi um choque,

[...] porque os outros colegas responderam a prova eu não consegui responder essas questões. Afinal eu era índio e as respostas que estavam no livro didático, e que deveriam ser escritas na prova, não eram a minha realidade. Fui para casa arrasado e, se não fosse meu pai conversar muito comigo, eu não teria voltado mais para a escola. (AZOINAYCE e JANUÁRIO, 2004, p. 160)

Com esse relato é possível perceber como nossas escolas brasileiras, escolas do não índio, e nossos educadores, educadores não índios, não estão preparados para receber o aluno índio, necessitando esse realmente de um ambiente escolar com as especificidades de sua cultura e que trate de assuntos relacionados à sociedade em geral, bem como ao aprendizado do português como segunda língua, para que possam se comunicar livremente em território nacional, e ainda nos dizeres de Bampi e Diel (2015, p. 112) “não pode mais a educação não indígena ensinar o indígena, não pode ela mais contar do indígena, mas possibilitar e oportunizar a presença da manifestação indígena para que ela forneça sua visão de história e educação”. A exemplo também do relato de Rony sobre sua dificuldade com a segunda língua ao se mudar para a cidade destaca-se que o número de pesquisas sobre esse assunto tem aumentado (MAIA, 2005; FRANCHETTO, 2002 e 2005; ALBUQUERQUE, 2008; SILVA, 2005; para citar alguns), o que possibilitou ações para que as crianças não necessitem passar por essa dificuldade na atualidade, e as escolas indígenas nas aldeias tem minimizado possíveis impactos com a língua portuguesa. Atualmente, segundo Bampi e Diel (2015, p. 110) “no Parque Nacional do Xingu, a questão do bilinguismo e multilinguismo é um fato real e presente no cotidiano de diversos povos.”, ainda ressaltam que o português é utilizado como língua de contato entre os diversos povos do Parque, bem como diversos membros de diferentes etnias demonstram domínio, além das línguas nativas, de várias outras línguas.

Em relação ao seu trabalho junto à educação indígena, o entrevistado relata que após encerrar o ensino médio tentou entrar para a universidade, mas sem sucesso inicialmente, logo ficou sabendo do 3º Grau Indígena, fez o vestibular e passou. Recebeu um convite de seu tio, para trabalhar na sua aldeia de origem, com receio de não se adaptar novamente com a cultura da aldeia, depois de muitos anos vivendo na cidade, juntamente com sua esposa, aceitou o convite. Rony indicou que seu primeiro dia de aula, 10 de setembro de 2001, foi muito bom e que tem sido muito bom trabalhar como professor, fazer algo pelo seu povo. Segundo ele há uma grande diferença entre a escola da cidade e a escola indígena,

[...] primeiro porque a escola da cidade é padronizada, ela pouco valoriza os saberes dos alunos, os conhecimentos das pessoas, tudo está pronto, tem que ser daquele jeito, tem que aprender o que está no livro. Na escola indígena não é assim, a gente valoriza os diferentes conhecimentos, os saberes tradicionais dos anciãos, as práticas cotidianas. Ensinamos e aprendemos o que é importante para o nosso povo. (AZOINAYCE e JANUÁRIO, 2004, p. 161)

Uma escola indígena, diferentemente de escolas em cidades com 100.000 habitantes, por exemplo, que atendem muitas vezes cerca de 2.000 alunos, recebem cerca de 12 a 30

crianças, característica que faz com que se possa “cuidar” destas com mais individualidade, observá-las por uma quantidade maior de adultos e pela própria característica da cultura indígena em que as crianças devem acompanhar os adultos, suas individualidades podem ser melhor verificadas e atendidas com mais especificidade. Porém, é necessário se atentar para um crescente uso da língua portuguesa nas escolas indígenas. Segundo Franchetto (2002) em um levantamento do MEC sobre a situação das escolas indígenas em brasileiras foi constatado uma redução do uso das línguas nativas, ou ainda, segundo a autora, “perigosamente excluídos”. A autora ainda ressalta que é na relação professor-aluno que se dá a valorização da diversidade e que a dignificação do saber tradicional deve ser estimulada, pois o que acontece por vezes é o índio se “encantar” pela cultura do não índio e possivelmente desvalorizar a sua.

A esse respeito Rony apresenta algo importante sobre como o curso na universidade, o 3º Grau Indígena, tem auxiliado seu trabalho na aldeia, por estimular a pesquisa e o estudo das tradições como “[...] (cantos, danças, esporte tradicional, na ortografia da língua materna, ervas medicinais, pajelança, rituais sagrados, e principalmente na revitalização das pinturas corporais Paresi-Haliti).” (AZOINAYCE e JANUÁRIO, 2004, p. 162). Também acrescenta que está aprendendo mais sobre a parte pedagógica do trabalho do professor, bem como outros assuntos relacionados a política, economia, saúde, ressaltando que “preciso estar atualizado para poder enfrentar as mudanças que estão ocorrendo no mundo e assim ajudar meu povo nesse processo e também outros povos quando solicitado.” (AZOINAYCE e JANUÁRIO, 2004, p. 161).

É possível perceber a preocupação com a valorização da própria cultura, de defesa de seu povo, ou seja, conhecer o que acontece na sociedade do não índio para poder orientar o índio em um processo de autopreservação, da cultura, da língua, e de sua história.

O segundo entrevistado é um índio pertencente ao povo Ikpeng e mora na aldeia Moygu, que fica próximo ao Posto Indígena Pavuru localizado no Parque Indígena do Xingú (Ponto 41 da Figura 1), às margens do rio Xingú. É no Posto Pavuru que fica a escola e a Unidade Básica de Saúde (UBS) e ainda uma pista de pouso para aviões. A aldeia é formada por doze casas dispostas em formato circular e três delas são grandes e alojam mais de trinta pessoas. Há ainda a casa dos homens, onde acontecem reuniões e é um lugar muito sagrado pois alguns rituais ali acontecem. O mesmo ainda indicou que sua língua é pertencente ao “tronco³ linguístico Karib” (JANUÁRIO e TAFFAREL, 2005, p. 165). Na mesma aldeia do

³ Observando a Figura 4, Karib é pertencente à *família* linguística Karib, não pertencendo a nenhum dos dois *troncos* linguísticos.

índio Korotowi moram outros povos como os Kayabi, Suyá, Trumai, Kamaiurá que casaram-se com mulheres Ikpeng e a língua da aldeia permanece sendo Ikpeng. O povo Ikpeng foi o penúltimo povoado indígena a ser contatado pelos irmãos Villas Boas e o contato com os não índios, a exemplo do primeiro entrevistado, os reduziu a 53 pessoas que foram levadas para o Xingú, e atualmente são em aproximadamente 1.400 índios.

Korotowi Taffarel é filho de um índio Kayabi e uma índia Ikpeng e morou no Posto Leonardo até seus sete anos, depois foram morar em uma aldeia Kayabi onde viveu parte de sua infância e em 1978 é que foram morar na aldeia em que reside atualmente e assim que abriu uma escola indígena no Pavuru, em 1984, e seu pai pediu que fosse estudar. Falante de duas línguas, Ikpeng e Kayabi e começou a aprender o português com doze anos, segundo ele, a exemplo do primeiro entrevistado Rony, com bastante dificuldade. Quando começou a trabalhar foi como atendente na área da saúde e como tinha uma madrinha parteira e a acompanhava quando era chamada, aprendeu a fazer partos.

Segundo o entrevistado a cultura de seu povo permanece bem viva, fazem seus rituais anualmente e em convívio com outras aldeias que vivem no Parque do Xingú aprenderam novas culturas como danças e a festa mais importante para eles é a Festa Moyngo, com a qual comemoram a iniciação dos meninos com furação de orelhas e tatuagens. Mas ainda estão resgatando outras festas culturais que a maioria dos jovens não chegou a conhecer, pois deixou de ser realizada há muitos anos, como por exemplo a Festa da Guerra.

O entrevistado indicou nunca ter parado de estudar, pois:

[...] os meus pais me incentivavam sempre, falando que tinha que estudar. Meu pai falava que os brancos estavam chegando, ele sabia, por isso ele falava que tinha que aprender as coisas dos brancos, para poder estar vivendo o mundo dos brancos, e para poder ensinar meus irmãos também, então nunca parei de estudar. (JANUÁRIO e TAFFAREL, 2005, p. 167)

Durante seu trabalho na saúde aprendeu mais duas línguas, o Aruak e o Kamaiurá para poder se comunicar com os pacientes, pois havia muitos índios idosos que não falavam o português. Em 1989 foi indicado para lecionar na escola indígena, não aceitou no momento, porém em uma nova indicação no ano seguinte acabou aceitando, onde começa sua vida na educação lecionando português. Korotowi acrescentou que o mais difícil no seu trabalho na educação era a língua, pois não tinham material para ensino, dificuldade existente até o momento segundo o mesmo, para ele e para os demais professores. Ele comenta que “é importante a produção de matérias específicos para as escolas indígenas, principalmente

materiais de alfabetização, de matemática, de geografia, entre outros.” (JANUÁRIO e TAFFAREL, 2005, p. 170).

Um aspecto interessante indicado pelo índio sobre sua formação com graduação é que após a conclusão do 3º Grau Indígena ele ganhou mais respeito, que já tinha, porém agora, “[...] consigo discutir, não só na minha comunidade, mas em geral no Xingu [...] como um informante nas reuniões, tudo que aprendo aqui levo para a minha comunidade, para ajudar meu povo.” (JANUÁRIO e TAFFAREL, 2005, p. 171). Outra característica da convivência na universidade é que o Curso trata da realidade das aldeias, e proporciona a reflexão entre os professores indígenas e um dos temas é sobre a educação diferenciada e específica para povos indígenas, que segundo o entrevistado, a reflexão sobre esse assunto era difícil até para os próprios professores que atuam na área, pois há falta de conhecimento sobre seus direitos relacionados a educação. A educação diferenciada dos indígenas é importante ser ressaltada, pois os adultos repassam conhecimentos e saberes indispensáveis às suas crianças sobre a vida na aldeia e na floresta, manejando um conjunto de metodologias, técnicas e tecnologias que são importantes para a vida na comunidade indígena, bem como sua sobrevivência individual, caso seja necessário, tudo isso cercado “por um conjunto de valores de respeito, solidariedade, amizade, compartilhamento, determinação, coragem e persistência.” (BAMPI e DIEHL, 2015, p. 109). Percebemos que é por esses aspectos culturais que a figura do pai como amigo que orienta é citada por Rony e por Korotowi nas duas entrevistas.

Korotowi acrescenta que eles têm conseguido construir seu próprio Projeto Político Pedagógico das escolas, amparado com as leis que conhecem eles trabalham com as realidades específicas das comunidades, como por exemplo “se um aluno foi pescar, nós não damos falta porque ele foi pescar, é uma educação que ele está aprendendo, e essa educação veio de muito tempo, porque a nossa educação é feita na prática, trabalhando, vendo o pai fazer, acompanhando o pai.” (JANUÁRIO e TAFFAREL, 2005, p. 171). É assim que eles educam os filhos, eles têm que acompanhar os pais nas atividades da comunidade “então não estamos colocando os alunos só dentro da sala de aula” (JANUÁRIO e TAFFAREL, 2005, p. 172), e é isso que faz com que calendários de escolas indígenas seja diferenciado de escolas urbanas. Importante ressaltar que a ação de pescar para o não índio remete a ideia de uma ação de lazer, porém para o indígena “tal atividade tem sentido de trabalho para a comunidade indígena, pois é por ela que ocorre a busca da sobrevivência” (BAMPI e DIEHL, 2015, p. 109). Assim, pode-se perceber que sobre uma mesma ideia, ação, é possível haver diferentes interpretações de povos indígenas e do não índio, diferentes valores, nos demonstrando o quão importante se faz conhecer a realidade cultural e linguística desse povo, também brasileiro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que nesse espaço não é possível encerrar este assunto devido a sua riqueza de especificidades a impossibilidade de identificar com precisão as riquezas culturais e linguísticas que se perderam no tempo e que estão em processo de busca através de pesquisas pelo Brasil a fora, embora, como citado por Gutierrez e Januário (2014), no estado do Mato Grosso há apenas duas universidades em que há pesquisas e projetos que se engajaram nesse processo de busca, de entendimento e de valorização de povos que também são brasileiros, e tão ou mais legítimos que os descendentes dos colonizadores que tanto contribuíram para o desenvolvimento do país.

É possível perceber nos relatos dos dois entrevistados a busca pelo conhecimento e entendimento, de sua própria cultura e da cultura do não índio para um melhor convívio e valorização do seu povo.

Muitos estudos têm de desdobrado a partir do 3º Grau Indígena apresentando contribuições ínfimas ao povo indígena e a sua escolarização, mas acreditamos que esses resultados ainda estão longe das escolas urbanas, do não índio, bem como da formação do professor não índio, ocasionando um possível esvaziamento na imagem que se tem do índio brasileiro, na comemoração do dia do Índio, por exemplo, o que tem se propagado nas escolas? E sobre a língua, o que a sociedade não indígena conhece do léxico ou da sintaxe da língua indígena que deu origem a tantos nomes na língua portuguesa? E o bilinguismo e multilinguismo que, segundo Bampi e Diel (2015), surpreenderam os alunos acadêmicos do curso de Pedagogia pesquisados pelos autores?

Acreditamos que com a divulgação de resultados de pesquisa e artigos como este, em espaços de formação de profissionais da educação, linguística, entre outros, é possível abranger a sociedade não indígena e estimular a valorização de aspectos sociais, culturais e linguísticos dos povos indígenas.

SOCIOLINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF TWO INDIGENOUS PEOPLES IN MATO GROSSO, BRAZIL: SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT

This article aims to present some aspects of the sociolinguistic variety of Mato Grosso state, home of several indigenous societies each one with its own culture, its own language and few of them is still without non-indians contact. But most of them have already many years of contact with the non-indigenous contact, which lead them to enter the school culture in their midst and the consequent teaching of Portuguese as a second language. These, among many other peculiarities, may confer to Mato Grosso the pluri-cultural and multi-lingual features. This article also presents some considerations on the bilingualism aspects of two indigenous peoples, Ikpeng, that the language belongs to the Karib linguistic family and Paresi, that belongs to Arawak linguistic family and also the attitudes of these people on their native language and Portuguese.

Key-words: Sociolinguistics; culture; indigenous languages; Mato Grosso state.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. E. Aspectos do processo de educação escolar bilíngue dos Apinayê. In.: JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S. (Orgs.). **Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

_____. A situação sociolinguística dos Apinayê de Mariázinha. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Preconceito Linguístico e cânone literário, n. 36, p. 75-94, I sem. 2008.

AZOINAYCE, R. W.; JANUÁRIO, E. Entrevista com o professor Rony Paresi. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.

BAMPI, A. C.; DIEL, J. O. Quando o índio educa o(a) pedagogo(a): relatos de pesquisa-ação nos seminários de antropologia junto ao curso de Pedagogia. In: JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S. (Orgs.). **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Cuiabá: Editora Merireu, v. 12, n. 1, 2015.

BENDAZOLLI, S. Políticas de acesso ao ensino superior por povos indígenas: o programa diversidade na universidade. In: JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S. (Orgs.). **Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística**. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

FRANCHETTO, B., *et al.* A construção do conhecimento linguístico: do saber do falante à pesquisa. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n. 1, 2002.

FRANCHETTO, B. Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil: situação, necessidades e soluções. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.

FUNAI, Etnias Indígenas do Brasil. Disponível em <http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm#>, acesso em 10 de novembro de 2015.

GUITIERRES, S. R.; JANUÁRIO, E. **Territórios Indígenas em Mato Grosso: dimensão ambiental e educação escolar**. Cuiabá: Instituto Merireu Editora, 2014.

ISIDORO, Edinéia Aparecida. Situação Sociolinguística do Povo Arara: uma história de luta e resistência. Goiás, 2006. 130 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós – Graduação em Letras, Universidade Federal de Goiás, 2006.

MAIA, M. Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngues. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005.

OLIVEIRA, L. R., *et al.* A pesquisa sociolinguística nas línguas indígenas brasileiras. **Web-Revista Sociodialeto**. Campo Grande: UEMS, v. 4, n. 12, 2014.

SANTOS, L. A. Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir de experiência com professores Wajapi. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005.

SOCIOAMBIENTAL, **Línguas Indígenas do Brasil**. Disponível em:
<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>, acesso em 10 de dezembro de 2015.

Recebido em 16 de novembro de 2015. Aprovado em 27 de dezembro de 2015.