

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS E SALA DE AULA DE LÍNGUA INDÍGENA

WORD FORMATION AND INDIGENOUS LANGUAGE CLASSROOMS

Antonio Almir Silva Gomes¹

[<https://orcid.org/0000-0002-1505-208>]

Walker Douglas Pincerati²

[<https://orcid.org/0000-0002-1325-2827>]

DOI: <http://doi.org/10.30612/raido.v15i39.14928>

RESUMO: A Educação Escolar Indígena brasileira e seus mais diversos atores têm trilhado caminhos rumo à especificidade, ao respeito e à valorização dos conhecimentos que emanam da própria comunidade. Tem contribuído enormemente para esse cenário a formação de professores indígenas conscientes de seu papel social transformador. No que tange ao Ensino de Línguas em Contexto Indígena, a esse professor se coloca o desafio de atribuir a cada ato de ensino sentidos e ações que lhe permitam potencializar o usuário da língua, ao mesmo tempo em que a coloca em lugar de destaque junto à escola e à comunidade. O presente artigo, com esse cenário, volta-se a processos morfológicos de línguas indígenas como objeto de ensino em que o par forma e sentido deve ser tratado de maneira indissociável com fins à construção de aulas capazes de ultrapassar ações pautadas exclusivamente em metalinguagem. O caminho vislumbrado ao longo do artigo, ao propor tal par, considera a língua em si, mas também seu usuário enquanto indivíduo inserido em um contexto socioeconômico e cultural.

Palavras-chave: Morfologia; Ensino; Língua; Indígena; Metalinguagem.

ABSTRACT: Brazilian Indigenous School Education and its most diverse actors have been treading paths towards specificity, respect and valuing the knowledge that emanates from the community itself. The indigenous teachers' graduation at the Brazilians universities, conscious of their transforming social role, has contributed enormously to this positive scenario. Concerning the Teaching Languages in an Indigenous Context, this teacher is challenged to attributing to each act of teaching meanings and actions that empower the language user, while placing the same language in a prominent place with the school/community. The present paper, considering this scenario, looks at the morphological processes of indigenous languages as an object in which the pair form and meaning must be treated inseparable in order to allow methods in language classes beyond metalanguage. The path envisioned throughout

1 Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

2 Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

the article, when proposing such a pair, looks at the language itself, but also at its user as an individual inserted in a socioeconomic and cultural context.

Keywords: Morphology; Teaching; Language; Indigenous; Metalinguistic.

1. APRESENTAÇÃO

A Constituição Federal de 1988, ilustrativa de conquistas das populações indígenas brasileiras, em seu Artigo 210, § 2º, atribui à Educação Escolar Indígena natureza diferenciada através da qual se asseguram às mesmas populações a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Desde então, igualmente fruto de conquistas, outros avanços têm incidido sobre a Educação Escolar Indígena (EEI), estando materializados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB, 9.394/96) que, em seu Artigo 78, atribui ao “Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios” o desenvolvimento na EEI de “... programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. Pensada com essas características, os seguintes objetivos são estabelecidos à EEI:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

No Artigo 79, ao apontar para o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, planejados com audiência das comunidades indígenas (§ 1º), quatro objetivos são estabelecidos:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Mais recentemente, a Resolução n. 5, de junho de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – considerando, dentre outros, “...o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)...” – define, “...pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade...”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI na Educação Básica, dentre as quais destacamos aquelas do Artigo 15, respectivamente parágrafos § 5º e § 6º:

Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios: I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação.

O efeito imediato das conquistas expressas como avanços legais é a certeza de que a EEI deve trilhar caminhos próprios através dos quais reconheça, valorize e potencialize os mais diversos conhecimentos que emanam da população atendida, realidade que lhe demanda atenção contínua às questões do que ensinar, como ensinar, para que e quem ensinar. No contexto do ensino de línguas especificamente, práticas tais quais realizadas na escola não-indígena – que consideram, por exemplo, uma modalidade da língua, a formal, em detrimento da diversidade linguística inerente à nação e a prevalência da escrita sobre a oralidade – não devem servir de diretrizes. Em seu lugar, deve-se dar a busca contínua a respostas às questões postas, capazes de definir qual modelo de Ensino de Línguas em Contexto Indígena (ELCIND) se adotará. Idealmente, esse ELCIND, como agente de valorização, de promoção e de reconhecimento de seu povo e de suas ciências, caminha de mãos atreladas com a comunidade a que atende: é desta que emanam as demandas. Segundo Gomes (2019), é a consciência dessa realidade que permitirá à EEI trilhar seus passos interculturais e decoloniais.

O trabalho com a língua indígena pela escola e com a comunidade evidencia a presença da gramática, entendida como essencial ao processo de ensinar e de aprender língua (GOMES, 2019). Tal gramática, contudo, é aquela que reconhece a diversidade linguística, os diferentes usos orais e escritos, os aspectos semânticos e pragmáticos relacionados, sua autonomia diante do Português Brasileiro (PB), cujo efeito é a consciência “... da impossibilidade de pensarmos as aulas destas línguas tomando-se como ponto de partida o que se aprendeu, ou o que se faz nas aulas de PB” (GOMES, 2019, p. 18).

Diante desta realidade do ELCIND, que considera (i) o protagonismo e as especificidades legais da EEI, (ii) a importância da comunidade como dona e usuária da língua e (iii) a necessidade da gramática como forma de conhecimento linguístico, o presente artigo – produzido levando-se em consideração resultados de pesquisa observacional-exploratória realizada como parte do projeto de pesquisa Processos Linguísticos de Ensino e de Aprendizagem em contextos de Educação Escolar Intercultural Indígena financiado pelo CNPq (Processo 424117/2016-9), e realizado com populações Karipuna e Galibi-Marworno que vivem na Terra Indígena Uaçá, estado do Amapá – volta-se a questões de morfologia das línguas indígenas brasileiras (LIBs), mais especificamente a processos de flexão e de formação de palavras com o objetivo de vislumbrar a presença desses na sala de língua indígena e seus materiais didáticos para além de discussões metalinguísticas. Com este objetivo, o artigo está dividido em duas seções seguintes que discutem de perspectiva tipológica a diversidade e a complexidade da morfologia em distintas LIBs (Seção 2) e distintas possibilidades da presença dessa diversidade e complexidade na sala de aula de língua indígena (Seção 3). Os processos morfológicos relacionados à flexão e à formação de palavras são adotados como objetos de ensino a serem concebidos enquanto par indissociável forma e sentido (3.1), devendo resultar em

práticas capazes de ultrapassar as barreiras da metalinguagem (3.2). Após essas duas seções, apresentamos as Considerações Finais (Seção 4).

2. MORFOLOGIA DAS LIBS

Dois dos grandes nomes brasileiros dos estudos linguísticos voltados às LIBs, professora Lucy Seki e professor Aryon Rodrigues, já apontaram para a diversidade genética, bem como para as especificidades que emanam das gramáticas dessas línguas em seus mais variados aspectos. De acordo com Seki (2000, p. 239), “também do ponto de vista tipológico as línguas indígenas brasileiras são diversificadas, no que respeita tanto à organização dos sistemas de sons quanto à estrutura gramatical”. Do ponto de vista da morfologia dessas línguas, a autora se referiu à marcação de pessoa inclusiva e exclusiva inerente à primeira pessoa do plural; à marcação de posse inalienável, alienável e não possível nos nomes; à marcação de gênero através de classificadores; de distinção baseada no sexo masculino / feminino do falante; a “...recursos morfossintáticos usados para marcar a atitude do falante em relação ao conteúdo do que enuncia...” que, segundo a autora, permitem ao falante “...reforçar ou modular suas asserções e comandos, indicar a fonte da informação, assumindo ou não a responsabilidade pelo seu conteúdo e também assinalar o modo de acesso ao conhecimento do que reporta” (SEKI, 2000, p. 243).

Ao que considerou fenômenos gramaticais únicos ou incomuns, Rodrigues destacou do ponto de vista da morfologia, por exemplo, a marcação de pessoa. De acordo com o autor,

Enquanto diversas línguas indígenas sul-americanas têm elementos pronominais de primeira pessoa do plural, equivalentes ao *nós, nos, nosso* do Português, muitas outras distinguem duas expressões pronominais da chamada primeira pessoa do plural, uma inclusiva, que inclui a pessoa com quem se fala ('eu e você' ou 'eu e vocês') e outra exclusiva, que exclui essa pessoa ('eu e ele' ou 'eu e eles'). Essa é uma distinção que ocorre em diferentes partes do mundo. Há entretanto uma distinção que até agora só foi observada numa língua do Brasil, o Tupinambá (fam. Tupí-Guaraní). Nesta há três pronomes «nós», um exclusivo e dois inclusivos. Estes dois últimos se distinguem pela presença ou ausência de uma terceira pessoa que o falante põe em foco em seu discurso: *jané* significa 'eu e você' ou 'eu e vocês' ou 'eu, você e outros', ao passo que *asé* quer dizer 'ele e eu e você(s)' ou 'eles e eu e você(s)'. (RODRIGUES, 2018, p. 190).

O autor menciona ainda fenômenos relacionados à marcação de negação em Karitiána (família Arikém, tronco Tupí), bem como

[...] a incorporação de posposições no sintagma verbal em Panará, da família Jê, hoje na bacia do Tapajós (Dourado 1994), e em Nadêb (família Makú) da bacia do rio Negro, no Amazonas (Weir 1990); a incorporação recursiva de nomes no sintagma verbal do mesmo Nadêb (Weir 1990); referência alternada (switch reference) não apenas no sujeito de orações coordenadas ou subordinadas, mas também no objeto direto e nos complementos indiretos, como em algumas línguas da família Tupí-Guaraní (Silva 1999); etc. (RODRIGUES, 2018, p. 191).

No contexto da diversidade genética e das especificidades que emanam das gramáticas das LIBs, para além dos saudosos professores Lucy Seki e Aryon Rodrigues,

uma centena de fontes de informações sobre aspectos morfológicos tem sido gerada através de teses, dissertações, artigos, livros produzidos e/ou publicados em universidades brasileiras e estrangeiras. Paula (2018, p. 196), utilizando-se de dados da morfologia de línguas indígenas amazônicas publicados nas duas primeiras décadas do século XXI, destaca as seguintes características apresentadas por Dixon e Aikhenvald (1999, p. 8-9):

a) A maioria das línguas é polissintética e com marcação de cabeças; aglutinante com baixa fusão. b) Muitas línguas possuem amplos sistemas de classificação e / ou de gênero. A atribuição de gênero é geralmente semanticamente transparente e não é abertamente marcada no substantivo principal. c) Há poucos casos oblíquos - muitas vezes apenas um locativo e um instrumental / comitativo. d) A posse (alienável ou inalienável) é tipicamente marcada no substantivo possuído, não no possuidor; a ordem das palavras mais difundida é “possuidor possuído”. e) A maioria (embora nem todas) das línguas tem prefixos; tipicamente menos prefixo do que sufixo. f) Em caso de várias posições de prefixo, o(s) prefixo(s) pronominal(is) aparecerão, geralmente, mais longe da raiz que os prefixos que marcam derivações de mudança de valência (por exemplo, causativa, aplicacional). g) A maioria das categorias verbais (por exemplo, tempo, aspecto, modalidade, direção) é expressa através de sufixos ou partículas opcionais. h) Se houver incorporação de substantivo, normalmente apenas os substantivos que são obrigatoriamente possuídos podem ser incorporados, e eles geralmente precedem a raiz verbal. i) Em muitas línguas, os advérbios e adposições podem ser incorporados ao verbo, tipicamente seguindo a raiz verbal.

Ao se referir à variedade e à complexidade dos sistemas de classificadores das línguas indígenas amazônicas, Epps e Salanova (2013, p.4) os tratam como “estonteantes”. Segundo os autores,

Na Amazônia, a variedade e a complexidade dos sistemas de classificadores não são ainda completamente compreendidas. Algumas línguas da família Boróro, por exemplo, têm uma centena de classificadores. Outras línguas, como as da família Tukano Oriental, permitem que o próprio substantivo preencha o espaço do classificador (como um ‘repetidor’) quando nenhuma forma classificadora está disponível (ver Aikhenvald 2000, Barnes 1999:218). As bases semânticas para classificação dos classificadores variam muito; nas línguas nambiquara, por exemplo, humanos são classificados por gênero, inanimados por forma, função etc., e animais não são classificados; nas línguas Tukano Oriental e em algumas línguas Nadahup (Makú), animais são classificados por gênero e inanimados por forma, etc.; e em algumas línguas Arawak (por exemplo, Baniwa do Içana) humanos são classificados por gênero, inanimados por forma, etc., e animais por ambos, gênero e forma. Nestas línguas, as categorias baseadas em forma e relacionadas incluem noções básicas como ‘coisas redondas’ e ‘coisas planas’, mas também podem incluir conceitos mais exóticos como o de uma casca solta de uma árvore aplicada por extensão a calças largas e a madeira compensada (East Tukano; Barnes 1999:219). (EPPS; SALANOVA, 2013, p. 4)³

3 Tradução livre de: In Amazonia, the variety and complexity of classifier systems is mind-boggling. Some languages of the Bora family, for example, have as many as several hundred dedicated classifiers. Other languages, such as those of the East Tukano family, allow the noun itself to fill the classifier slot (as a ‘repeater’) when no classifier form is available (see Aikhenvald 2000, Barnes 1999:218). Semantic bases for classification vary widely; in Nambiquaran languages, for example, humans are classified by gender, inanimates by shape, function, etc., and animals are unclassified; in East Tukano and some Nadahup

No que se refere a tempo, os autores consideram que as línguas indígenas da região não o marcam necessariamente no verbo, podendo ser compreendido, inclusive, pelo contexto ou de forma inferencial pelas propriedades do evento descrito pelo predicado (EPPS; SALANOVA, 2013, p. 6). Os autores apontam casos de tempo nominal recorrentes em línguas das famílias Arawak, Carib, Nambiquara e Tupi-Guarani. Ainda em relação ao verbo, Epps e Salanova (2013) se referem à marcação de número que, normalmente atestada como categoria nominal singular / plural, em algumas línguas indígenas amazônicas é marcada primeiramente ou exclusivamente nos verbos, podendo indicar para além da pluralidade dos participantes da sentença, por exemplo, a transitividade verbal, a definitude e a indefinitude de entidades nominais (EPPS; SALANOVA, 2013, p. 8).

A diversidade genética e as especificidades das LIBs interessam enormemente à Linguística já que, conforme mencionou o professor Aryon Rodrigues, carregam consigo fenômenos gramaticais únicos ou incomuns, cujo melhor conhecimento implica necessariamente em melhor conhecimento da mente / cérebro, o que inclui questões relacionadas à aprendizagem de língua, a suas múltiplas relações com as culturas, com os comportamentos sociais, etc. A mesma diversidade e especificidade das LIBs deve interessar também à escola em seu ato de ensinar. Especificamente a morfologia, permitirá ao estudante compreender os mecanismos responsáveis pela construção dos sentidos lexicais e gramaticais, bem como as interfaces com a fonologia, com a sintaxe, com a semântica e com a pragmática. Na perspectiva da interface com a fonologia, as alomorfas possíveis, por exemplo; as concordâncias como interface com a sintaxe; as diferentes formas e sentidos como interface com a semântica; a presença e / ou ausência de marcas morfológicas como interface com a pragmática da língua. Assim sendo, os estudos de morfologia contribuem com a compreensão integrada da língua em que todos os seus componentes interagem e influenciam-se mutuamente.

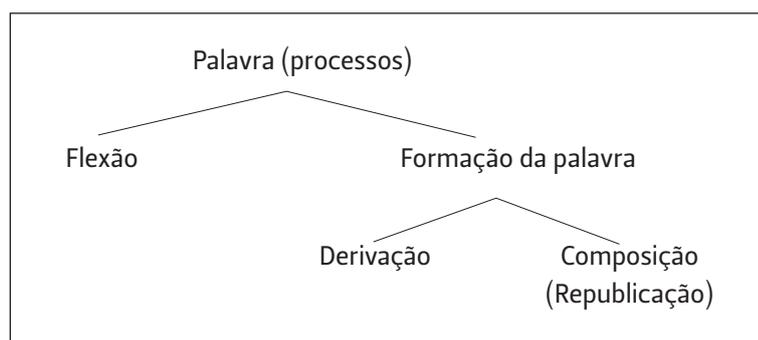
Como objeto da sala de aula de língua indígena, cujo escopo recai sobre a compreensão dos mecanismos responsáveis pela construção dos sentidos lexicais e gramaticais e suas interfaces, a morfologia deve ser capaz de responder ao estudante sobre a relação da raiz com seus afixos, bem como os efeitos flexionais, derivacionais e composicionais adquiridos, e também sobre os processos morfológicos produtivos na língua. O efeito da presença da morfologia deve gerar respostas voltadas à prefixação e à sufixação; à infixação nos casos em que ocorrer; à formação da palavra via derivação ou composição; às categorias gramaticais próprias da prefixação, da derivação, da infixação; aos sentidos envolvidos em cada uma das mesmas categorias. À morfologia das LIBs, assim, é dado lugar de destaque no conjunto de conhecimentos gramaticais necessários ao estudante; a relação de interface que estabelece com outros módulos da língua, incluída semântica e pragmática, é potencializada, sobretudo, no sentido de permitir ao estudante identificar, reconhecer e usar as diferentes formas e sentidos disponíveis em conformidade com suas necessidades e contextos específicos.

(Makú) languages, animates are classified by gender, inanimates by shape, etc.; and in some Arawak languages (e.g. Baniwa do Içana) humans are classified by gender, inanimates by shape, etc., and animals by both gender and shape. Shape-based and related categories in these languages include such basic notions as 'round things' and 'flat things,' but can also include more esoteric concepts like that of loose bark on a tree, applied by extension to baggy pants and plywood (East Tukano; Barnes 1999:219). (EPPS; SALANOVA, 2013, p. 4)

3. SUBSÍDIOS PARA MORFOLOGIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INDÍGENA

A morfologia das LIBs apresentada na seção anterior, em suas diversidades e especificidades, deve ser entendida pelo professor como resultante de um conjunto de processos no qual classes de palavras constituem-se apenas mais um. Dessa forma, o tratamento de nomes (substantivos, adjetivos), verbos, partículas e outras classes não encerra a morfologia que deve adentrar à sala de aula das centenas de escolas indígenas espalhadas pelo território nacional, mas, ao contrário, está contida no conjunto maior de discussões com escopo no interior desta ou daquela classe. Como efeito, ao professor cabe ater-se a como definirá e/ou lidará com a noção de palavra, em que os efeitos implicam na impossibilidade de a pensarmos de maneira homogênea entre as LIBs. Esse é o passo que o permite pensá-la como resultado de processos morfológicos que envolvem flexão e / ou a própria formação da palavra. No caso desta, estarão envolvidos a derivação e a composição. O professor deve ter em mente, portanto, que a palavra está sujeita a processos morfológicos de flexão (flexionais), de derivação (derivacionais) e de composição (composicionais), estando incluída neste último a reduplicação (Fig. 01).

Figura 01 – Processos morfológicos da palavra



fonte: Autores

Cada um dos processos interessa enormemente às ações de ensinar e de aprender as LIBs. Devem guiar tais ações a concepção de que, do ponto de vista da estrutura, flexão e derivação podem ser particularizados em detrimento da composição, já que envolvem raiz única, enquanto que composição envolve mais de uma raiz, inclusive, podendo ser iguais, caso da reduplicação. Processos flexionais envolvem categorias de propriedades morfossintáticas expressas pelo sistema flexional e são sensíveis às classes de palavras com a quais ocorrem. São categorias do nome, por exemplo, gênero, número, caso e pessoa, enquanto que são categorias do verbo o tempo, o aspecto, a polaridade, a voz, o modo (STUMP, 1998), categorias que especificam as funções gramaticais das palavras no sintagma sem alterar seus sentidos (BEARD, 1998, p. 44). Processos derivacionais e composicionais, por sua vez, resultam na derivação de novas palavras com novos sentidos (BEARD, *op. cit.*).

Considerando-se ainda a ocorrência de processos flexionais e derivacionais, ao menos cinco critérios são utilizados a fim de distingui-los: (1) mudança no sentido lexical ou na parte do discurso; (2) determinação sintática; (3) produtividade; (4) regularidade

semântica; (5) bloqueio. O primeiro critério considera que “duas expressões relacionadas ao princípio da derivação podem ser diferentes em seu sentido lexical, seus membros da parte do discurso, ou ambos; enquanto que duas expressões pertencentes ao mesmo paradigma flexional compartilharão os mesmos sentidos lexicais e as mesmas partes do discurso” (STUMP, 1998, p. 15). O segundo critério considera que “o contexto sintático de um lexema pode requerer que ele seja realizado por uma palavra particular em seu paradigma, mas nunca requer que o próprio lexema pertença a uma classe particular de derivados” (STUMP, 1998, p. 15). O terceiro critério considera que flexão é geralmente mais produtivo que derivação (STUMP, 1998, p. 16). O quarto critério, por sua vez, ao observar o aspecto semântico, considera que flexão é semanticamente mais regular que derivação (STUMP, 1998, p. 17). Finalmente, o quinto critério considera que flexão bloqueia a palavra para derivação posterior, enquanto derivação não (STUMP, 1998, p. 18). Para além dos cinco critérios, cabe ressaltar, baseado em Stump, que a distinção entre os dois tipos de processos pode ser complexa, já que nem sempre transparente, o que gera necessidade de compreensão em cada língua em particular. Nesse sentido, as formas morfológicas, bem como as funções gramaticais que desempenham, devem ser observadas.

Uma vez descritos os processos flexionais, derivacionais e composicionais na língua indígena objeto da sala de aula, caberá ao professor entender os diferentes tipos de processos internos a cada um deles, o que terá efeito sobre o reconhecimento das distintas classes de palavras, estando envolvidas as funções morfossintáticas, os processos comuns a cada uma das classes, bem como os processos recorrentes a distintas classes. Ao final, o professor entenderá quais classes de palavras na língua e quais processos morfossintáticos próprios de cada uma, o que refletirá seu conhecimento gramatical da morfologia da língua que leva à escola em formato de disciplina. O professor, portanto, deve ser conhecedor da gramática de sua língua expressa na morfologia.

3.1 PROCESSOS MORFOLÓGICOS COMO FORMA E SENTIDO

Os processos envolvidos na flexão e na formação de palavras, materializados na relação das raízes com os afixos, para o contexto da sala de aula, devem constituir-se conteúdo. Trata-se da atenção à forma morfológica constituída nos seus morfemas e alomorfes, momento em que cabem discussões acerca das raízes e de seus afixos capazes de permitir ao estudante entender questões como:

- Quais as características das raízes da língua?
- Há raízes específicas capazes de definir alguma classe de palavra em particular?
- A língua possui infixos? Quais são eles?
- A língua possui prefixos? Quais são eles?
- A língua possui sufixos? Quais são eles?
- A língua possui morfemas descontínuos? Quais são eles?
- Há morfemas com forma igual e sentidos distintos? Quais são eles?
- Afixos interferem nas raízes? De que maneira?
- Raízes são utilizadas em processos de reduplicação?

A atenção à forma morfológica conduz o estudante ao tratamento de conceitos tais como raízes e afixos (prefixos, sufixos, infixos, circumfixos), reduplicação, dentre outros particulares a cada língua. Há que se observar, contudo, que sozinhos tais conceitos não são suficientes para um ensino / aprendizado efetivo da língua, uma vez que se referem à gramática estrutural, por isso, devendo ser involucrados em discussões que considerem os sentidos envolvidos, de modo a instaurar uma inter-relação forma e sentido, sendo:

- Forma: raiz, afixos, processo de formação, palavra e classe
- Sentido: função gramatical, função no uso, função nas representações sociais

A inter-relação entre forma e sentido para a sala de aula de língua indígena proposta neste artigo baseia-se na tese simbólica de Langacker (1987, 2008), segundo a qual a língua codifica e externa nossos pensamentos e ideias utilizando-se de símbolos – tomados como “pedaços da língua” que podem ser morfemas, palavras, sentenças, expressões (EVANS, 2019, p. 6) – constituídos pelo par forma e sentido. Para Langacker (1987, 2008) e Evans (2019, p. 6), a forma pode ser um som, uma representação ortográfica, um sinal no caso de uma língua de sinais. O sentido, por sua vez, é o conteúdo ideacional ou semântico associado ao símbolo. No quadro a seguir, ilustramos o par e forma sentido atrelado a morfemas das línguas Karitiana, Latundê, Huni Kuin / Kaxinawá, Wayana, Yudja, Paresi-Haliti.

Quadro 01: Afixos forma e sentido

LÍNGUA (FAMÍLIA)	FORMA	SENTIDO
Karitiana (Arikém)	y- a- yj- yta- aj- zero	Primeira pessoa singular Segunda pessoa singular Primeira pessoa inclusiva Primeira pessoa exclusiva Segunda pessoa plural Terceira pessoa
Latundê (Nambikwára)	tə- wə- hāj-/ā- nūh- wə- əw-	1 Possuidor singular 2 Possuidor singular 3 Possuidor singular 1 Possuidor plural 2 Possuidor plural 3 Possuidor plural
Huni Kuin (Pano)	-shuki -xinaki	Passado Passado recente
Wayana (Karíb)	-me -tpë	Aspecto Aspecto
Yudja (Juruna)	-h -k -d -t -n	Verbalizador Verbalizador Verbalizador Verbalizador Verbalizador
Paresi-Haliti (Aruak)	-kala -re -tse, -hi	Nominalizador Nominalizador Classificador

Os prefixos apresentados da língua Karitiana marcam concordância absoluta em sentenças declarativas (STORTO, 2002, p. 151-152). No caso da língua Latundê, tratam-se de prefixos de posse recorrentes em raízes nominais (TELLES, 2002, p. 158). Quanto aos sufixos Huni Kuin / Kaxinawá, marcam respectivamente passado e passado recente (KAXINAWÁ, 2010, p. 134). No caso dos sufixos da língua Wayana, segundo Camargo (2008, p. 88), são operadores aspectuais bastante produtivos quando presos a nomes e expressam noções de estado como um *continuum*. Segundo a autora, tais operadores, em alguns casos, implicam em mudança de referente lexical. Os sufixos da língua Yudja atuam como verbalizadores (LIMA, 2014, p. 77). Função oposta é identificada nos sufixos Paresi-Haliti, que atuam como nominalizadores (COSTA; BRANDÃO, 2019, p. 69). Os prefixos das línguas Karitiana e Latundê e os sufixos da língua Huni Kuin são ilustrativos de processos flexionais relacionados à marcação de pessoa e de tempo. Os sufixos da língua Wayana, Yudjá e Paresi-Haliti, por sua vez, são ilustrativos de processos derivacionais.

No conjunto dos sufixos do Quadro 01 destacamos, por suas múltiplas funções morfológicas, os aspectuais Wayana e os classificadores Paresi-Haliti. No caso do sufixo aspectual {-me}, segundo Camargo (2008, p. 99-100), atesta-se seu emprego com função derivacional em termos que designam saúde (1). No caso de {-tse}, trata-se de um classificador que participa da criação de neologismos, mais especificamente, de termos referentes a animais, como em (2) “usado para denotar nomes de coisas pequenas, porém, nesse caso -tse não é usado para fazer referência a onça filhote, mas para se referir a um animal de pequeno porte que apresenta características físicas com a onça, e que assim como a onça também é um felino” (COSTA; BRANDÃO, 2019, p. 75; BRANDÃO, 2014).

	uwa-me		
	não-EVOL4		
	ELE/A ESTÁ COM SAÚDE		
	uwa-me-la		
	não-EVOL-NEG		
1	ELE/A ESTÁ DOENTE		
	mule-me	iw-aptau	uwa-me-law-eha-ken
	criança-EVOL	1-quando	não-EVOL-NEG1U-ser-ACABADO
	moloinë	i-wona-imê-ne	
	mas	1U-sarar-REV-ACABADO	
	EU ERA DOENTE QUANDO CRIANÇA, MAS SAREI		

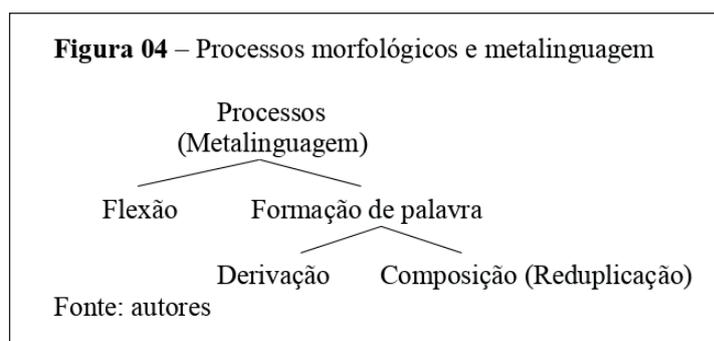
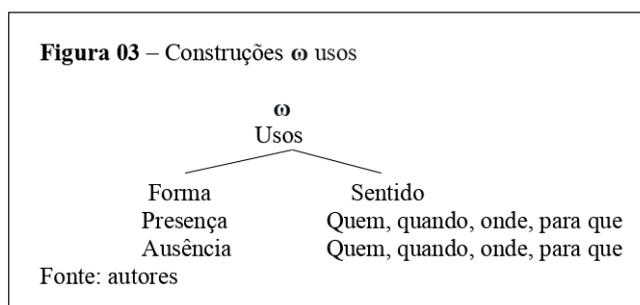
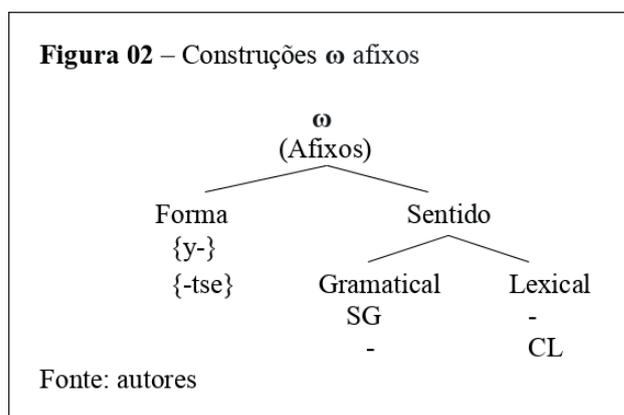
	txinitse
2	txini-tse
	onça-CLF
	gato ‘pequena onça’ (BRANDÃO, 2014)

4 1 = primeira pessoa; = palavra; CLF = classificador; EVOL = evolutivo; NEG = negação; VER = revoluto; U = actante único. As figuras foram produzidas com fontes times new Roman e Arbowin.

Ocorrências como ilustradas em (1) e (2) constituem-se objetos que obrigatoriamente indicam a necessidade da observação do sentido atrelado à forma morfológica, isso porque demonstram distintos processos morfológicos desencadeados a partir de uma única forma. O efeito dessa consciência pelo estudante associa-se ao entendimento da riqueza de sua língua pelos inúmeros processos morfológicos e seus resultados.

3.2 DOS PROCESSOS MORFOLÓGICOS PELA GRAMÁTICA PARA A METALINGUAGEM

A inter-relação forma e sentido presente nos processos morfológicos deve ser compreendida e utilizada pelo professor como instrumento para ampliar seus métodos de ensinar, com efeito sobre o tratamento, como objeto, da própria gramática da língua. Assim sendo, o tratamento dos sentidos permeia o tratamento da forma e vice-versa, de modo que construções com afixos (Fig. 02), sua possibilidade de presença e/ou de ausência nos diferentes usos (Fig. 03) e a própria metalinguagem (Fig. 04) são tratadas de maneira indissociável, cujo efeito deve ser a não prevalência de (04) sobre (02) e (03).



O tratamento indissociável da forma e do sentido com efeito sobre a não prevalência de (04) sobre (02) e (03) resulta na não centralidade de uma gramática cujo fim único seja metalinguagem. Estamos, portanto, diante de discussões que consideram a necessidade da execução de aulas de línguas indígenas capazes de ultrapassar a barreira da metalinguagem, atribuindo a esta os sentidos atrelados à forma; estes sentidos servem de base para discussões sobre a gramática da língua, sobre classes de palavras, sobre o próprio léxico, sobre os processos flexionais e de formação de palavras, sobre o desempenho de múltiplas funções morfológicas. Com isso em mente, discussões sobre o prefixo {y-} Karitiana como marcador de primeira pessoa singular (1SG) e o sufixo {-tse} Paresi-Haliti como classificador (CL) envolvido em processo derivacional (Fig. 02) devem remeter a sala de aula de língua a questões relacionadas às diferentes possibilidades de uso causadas por fatores externos (Fig. 03), tais como faixa etária, gênero, relações familiares, localização geográfica, identidades socioculturais, subjetividades. Quem é o indivíduo que usa tais afixos, quando e onde os usa? Tais usos se dão de maneira uniforme entre os indivíduos? Quando de sua presença e de sua ausência nos diferentes usos? Respostas a tais perguntas são precedidas por respostas ao conjunto de perguntas apresentado em 3.1 representativo da Figura 04, para o qual se devem adicionar perguntas tais como:

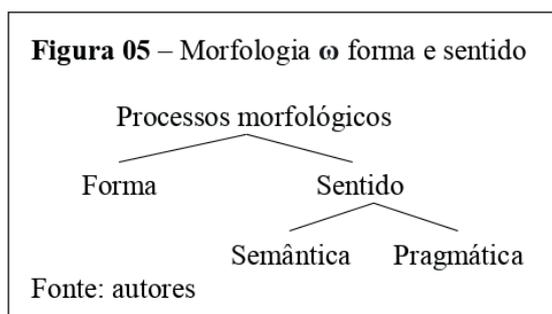
- A língua possui processos flexionais?
- Quais são os processos flexionais?
- Quais afixos realizam processos flexionais?
- A língua possui processos derivacionais?
- Quais são os processos derivacionais?
- Quais afixos realizam processos derivacionais?
- A língua possui processos composicionais?
- Quais são os processos composicionais?
- Quais afixos realizam processos composicionais?

A não centralidade da metalinguagem como efeito de discussões centradas no par indissociável forma e sentido tem efeito também na noção de classes de palavras, sobretudo no entendimento de que a definição de cada uma delas é antecedida pelo entendimento dos processos flexionais e de formação de palavras, bem como de sua relação com a sintaxe da língua. A priori, portanto, não existem classes de palavras lexicais e classes de palavras gramaticais definidas na língua, elas o são a partir do entendimento dos processos morfológicos internos demonstrativos, inclusive, das relações sintáticas. Tal entendimento deve ser capaz de responder às seguintes perguntas:

- Seriam os processos flexionais comuns a categorias nominais?
- Seriam os processos flexionais comuns a categorias verbais?
- Seriam os processos flexionais ilustrativos de processos sintáticos?
- Seriam os processos de formação de palavras via derivação e composição produtivos na língua?

O entendimento dos processos morfológicos, com reflexo sobre o entendimento das classes de palavras, bem como o reconhecimento de que tal gramática envolve-se, para além da forma, com os sentidos, instrumentaliza o professor a pensar suas práticas docentes, bem como o material didático que produzirá e utilizará. Nesse sentido, as perguntas apresentadas cumprem o objetivo, sobretudo, de permitir ao professor pensar os processos morfológicos de sua língua, a fim de levá-los para a sala de aula como conteúdo para discussões e aprendizados. Nesse interim, provocar a compreensão pelo professor de que há inúmeros aspectos da morfologia de sua língua que, uma vez presentes na sala de aula, o permitirão ultrapassar práticas de ensino pautadas em metalinguagem.

Do ponto de vista do sentido pareado à forma, temos que as perguntas feitas à representação da Figura 04 nos permitem conceber o ensino dos processos morfológicos para além dos sentidos semânticos atrelados aos itens lexicais; interessam-nos também os usuários desses sentidos, o que instaura uma perspectiva de ensino pautada na forma e no sentido, sendo este representativo das relações semânticas e pragmáticas (Figura 05). A presença da morfologia na sala de aula de língua indígena deve refletir, portanto, um conjunto de relações da língua com seu indivíduo usuário e sua cultura (GOMES, 2021).



Como efeito da relação forma e sentido (Fig. 05), não interessa saber e/ou discutir apenas os significados desta ou daquela palavra, mas compreender que esta ou aquela palavra possui uma estrutura interna constituída de raízes e afixos, que cada forma dessa estrutura possui sentido e que cada um desses sentidos (semântica) possui especificidades de uso realizadas pelo próprio usuário (pragmática), logo, as formas (raízes e afixos) passam a ser compreendidas numa relação com os sentidos e com o usuário; a gramática fornece subsídios para a metalinguagem, a ser entendida como parte integrante de um conjunto mais amplo, a própria língua em sua relação com o usuário individual e coletivo. Assim sendo, a morfologia em seus processos compreendidos na relação forma e sentido é integrada no contexto do ELCIND à semântica, à pragmática, às suas interfaces possíveis, ao seu usuário individual e coletivo, deixando de ser vista apenas como módulo da língua para o qual interessam conceitos. O ganho com essa perspectiva do ensino de morfologia é, sobretudo, a presença na sala de aula de uma língua viva, representativa das realidades de seus usuários. Esta é a língua que deve estar presente no ELCIND quando pensamos as conquistas legais da EEI obtidas através de lutas contínuas das inúmeras populações indígenas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tratamos da presença da morfologia no contexto do ELCIND. Os processos morfológicos relacionados à flexão e à formação de palavras foram vistos como objetos a serem discutidos na sala de aula a partir do par indissociável forma e sentido, em oposição a práticas de ensino assentadas exclusivamente em metalinguagem. Consideramos que esse par permite não apenas a observação e a identificação de aspectos internos à língua, mas também de aspectos externos, onde se identifica o próprio usuário como indivíduo inserido em um contexto socioeconômico e cultural; vislumbramos assim o ensino de morfologia atrelado às suas interfaces, incluídas semântica e pragmática. O conjunto de perguntas apresentado em diferentes seções cumpriu o objetivo de conduzir o professor ao entendimento dos mecanismos inerentes à morfologia de sua língua, idealmente, com efeitos sobre a produção de materiais didáticos futuros pelo mesmo professor. A gramática dos processos morfológicos foi considerada ponto importante, contudo, jamais devendo ser tratada de maneira isolada, mas de maneira consciente de seu lugar, de sua função e de suas relações.

Ao conjunto das discussões feitas, consideramos a proposição de ações voltadas ao ensino da língua, não ao método do professor X ou Y. ELCIND como instrumento relevante na construção da EEI sensível e representativa de cada uma das populações indígenas brasileiras em suas especificidades e demandas de conhecimentos endógenos e exógenos. Com essa perspectiva, o presente artigo envolve-se com discussões relacionadas a cenários cujas línguas maternas das mesmas populações encontram lugar nas salas de aulas de suas escolas sem, contudo, desfrutar de estruturas material e imaterial capazes de permitir a professores e a alunos explorar inúmeras possibilidades linguísticas para além de um conjunto de conceitos metalinguísticos. Permeiam tais discussões, por um lado, o discurso espraiado entre populações indígenas de ausência de materiais didáticos e paradidáticos específicos ao ensino das línguas, a não formação continuada dos docentes que atuam no ensino destas línguas e, por outro lado, a consciência da relação que se estabelece entre tais línguas e as identidades. Certamente, a busca constante de ajustes entre a realidade expressa e a relação língua e identidade, para fins de ensino da língua, requer ações capazes de atribuir à esta um lugar de destaque, que permita ao aluno dela orgulhar-se, sentir a necessidade de melhor compreendê-la em seus diversos meandros implicados na forma e no sentido. No presente artigo, aspectos de morfologia foram tratados como objetos possíveis de serem utilizados para contribuir com ELCIND tal qual preconizado pela legislação vigente e, sobretudo, com o modelo de ensino que a própria comunidade e escola, de mãos dadas, optarem por fazê-lo. Por uma EEI, por um ELCIND forte e representativo de cada uma das línguas e populações indígenas brasileiras!

REFERÊNCIAS

- BEARD, R. Derivation. In: SPENCER, A; ZWICKY, A. M. **The Handbook of Morphology**. Wiley Publishing, 1998, p. 44-65.
- BRANDÃO, A. P. **A reference grammar of Paresi-Haliti (Arawak)**. 2014. 457f. Tese (Doutorado em Linguística) – Doutorado em letras: Universidade do Texas, Texas, 2014.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília-DF, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012. Brasília: CNE, 2012.
- CAMARGO, E. Operadores aspectuais de estado marcando o nome em Wayana (Caribe). **Revista LIAMES**, v. 8, p. 85-104, 2008.
- COSTA, I. O.; BRANDÃO, A. P. B. Neologismo em Paresi-Haliti. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas – RBLI**, v. 2, n. 2, p. 64-77, jul./dez. 2019.
- DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. Y. **Amazonian languages**. New York: CUP, 1999.
- EPPS, P.; SALANOVA, A. P. The Languages of Amazonia. **Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America**, vol. 11, p. 1-28, 2013. Available at: <http://digitalcommons.trinity.edu/tipiti/vol11/iss1/1>
- EVANS, V. **Cognitive Linguistics: A Complete Guide**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2019.
- GOMES, A. A. S. Processos de Ensinar e de Aprender Português Brasileiro na Escola Indígena: cultura permeando. In: Patrícia Tondineli. (Org.). **(Re)vitalizar línguas minorizadas e/ou ameaçadas: teorias, metodologias, pesquisas e experiências**. 1ed. Porto Velho: Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2021, v. 01, p. 212-234.
- GOMES, A. A. S. Interculturalidade e decolonialidade na educação escolar indígena o papel da língua indígena. In: _____. (Org.). **Ensino de Línguas e Educação Escolar Indígena**. Macapá-AP; Editora da Universidade Federal do Amapá, 2019, p. 14-29. Disponível em: <https://www2.unifap.br/editora/files/2020/08/ensino-de-linguas-e-educacao-indigena.pdf>
- KAXINAWÁ, J. P. L. Morfologia verbal Kaxinawá. In: SANTOS, G. M. F. dos; OLIVEIRA, R. C; JANUÁRIO, E. (Orgs.). **Aprendendo linguística na faculdade indígena**. Série Práticas Interculturais. Barra do Bugres, UNEMAT, 2010. p. 133-138.
- LANGACKER, R. **Cognitive Grammar: a basic introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.
- LANGACKER, R. **Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- LIMA, S. A estrutura argumental dos verbos da língua Yudja (Juruna): formação dos verbos e os processos de atribuição e mudança de valência. In: STORTO, L.; FRANCHETTO,

B.; LIMA, S. (Orgs). **Sintaxe e semântica do verbo em línguas indígenas no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014, p. 65-98.

PAULA, A. S. de. A morfologia nas pesquisas sobre línguas indígenas no Brasil. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, nº 61, JUL-DEZ, p. 190-204, 2018.

RODRIGUES, A. D. A originalidade das línguas indígenas brasileiras. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 187-195, 2018. DOI: 10.26512/rbla.v9i1.19521. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19521>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SEKI, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Revista Impulso**, volume 12, n. 27 (edição sobre os 500 anos do Brasil), p. 233-256, 2000.

STORTO, L. R. Algumas categorias funcionais em Karitiana. In. CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. (Orgs.). **Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL, TOMO I: Línguas indígenas brasileiras Fonologia, Gramática e História**. Belém-PA, Editora Universitária, 2002, p. 151-164.

STUMP, G. T. Inflection. SPENCER, A; ZWICKY, A. M. **The Handbook of Morphology**. Wiley Publishing, 1998, p. 13-43.

TELLES, S. Construções possessivas em Latundê. In. CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. (Orgs.). **Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL, TOMO II: Línguas indígenas brasileiras Fonologia, Gramática e História**. Belém-PA, Editora Universitária, 2002, p. 157-163.

RECEBIDO: 05/07/2021

ACEITO: 16/03/2022