



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



MATHEUS JOSÉ SANTOS DA SILVA

RECORTES SOCIOLINGÜÍSTICOS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS RESIDENTES EM
MANAUS: UM ESTUDO SOBRE O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DAS LÍNGUAS
INDÍGENAS A PARTIR DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA BUÛ-MIRI, TUPÃNA YUPIRUNGA, WAINHAMARY E WEKU DURPOÁ

MANAUS

2020

MATHEUS JOSÉ SANTOS DA SILVA

RECORTES SOCIOLINGÜÍSTICOS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS RESIDENTES EM
MANAUS: UM ESTUDO SOBRE O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DAS LÍNGUAS
INDÍGENAS A PARTIR DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA BUÛ-MIRI, TUPÃNA YUPIRUNGA, WAINHAMARY E WEKU DURPOÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística, sob orientação da Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva.

MANAUS

2020

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- S586r Silva, Matheus José Santos da
Recortes sociolinguísticos das populações indígenas residentes em
Manaus: um estudo sobre o uso da língua portuguesa e das línguas
indígenas a partir dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena
Buû-Miri, Tupãna Yupirunga, Wainhamary e Weku Durpoá. / Matheus
José Santos da Silva. - 2020.
126 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Raynice Geraldine Pereira da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
de Pós-Graduação em Letras, Manaus, 2020.
1. Sociolinguística. 2. Educação escolar indígena. 3. Indígenas citadinos.
4. línguas Indígenas. I. Silva, Raynice Geraldine Pereira da. II.
Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em
Letras. III. Título
-

MATHEUS JOSÉ SANTOS DA SILVA

RECORTES SOCIOLINGÜÍSTICOS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS RESIDENTES EM
MANAUS: UM ESTUDO SOBRE O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DAS LÍNGUAS
INDÍGENAS A PARTIR DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA BUÛ-MIRI, TUPÃNA YUPIRUNGA, WAINHAMARY E WEKU DURPOÁ.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal
do Amazonas, como requisito final para obtenção do título
de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria e
Análise Linguística), sob orientação da Profa. Dra.
Raynice Geraldine Pereira da Silva

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva – Presidente/Orientadora (PPGL/UFAM)

Profa. Dra. Altaci Corrêa Rubim – Membro (UnB)

Prof. Dr. Glademir Sales dos Santos – Membro (SEMED)

Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – Suplente (UFAM)

Aos professores indígenas, aos anciãos e às lideranças indígenas do município de Manaus. Obrigado por acreditarem na temática desta dissertação, que possamos somar na luta pelo fortalecimento da educação escolar indígena na capital amazonense.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao pesquisador Eraldo Menezes do Nascimento Junior, companheiro de todas as horas e que sempre me motivou a seguir adiante nas etapas intensas do mestrado. Sem você a caminhada teria sido dolorosa e, por isso, abro este segmento com seu nome para externar toda minha admiração pela sua ajuda e pelos seus conselhos.

Em seguida, dedico todas as páginas desta dissertação aos professores indígenas dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena - CMEEI investigados, pois sem eles este trabalho não teria sido possível. Entendo que abrir as portas de suas culturas a um pesquisador novo é sempre algo delicado, pois há muitas pessoas que adentram nestes locais unicamente para se apropriarem dos ensinamentos dos povos indígenas. Por causa disso, agradeço pelo voto de confiança dado não somente pelos professores, mas pelas lideranças das comunidades onde se localizam os CMEEI, bem como a todos os comunitários que se juntaram para a construção dos dados levantados. É para vocês, professores indígenas, a realização deste trabalho. Que, ao final, este documento possa auxiliar na luta pela educação escolar indígena na cidade de Manaus.

Faço um agradecimento especial a todos os membros da Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED/Manaus que acreditaram na ideia deste projeto e, nesse sentido, agradeço à professora Doutora Altaci Corrêa Rubim pela confiança depositada desde o início, apresentando-me aos professores indígenas e às lideranças, confiando em meu trabalho e me aconselhando em diferentes momentos acerca das políticas linguísticas voltadas à educação escolar indígena. Ao professor Doutor Glademir dos Santos, externo toda minha admiração enquanto pesquisador, pois sua vivência acadêmica contribuiu muito para o crescimento desta dissertação no âmbito teórico. Aos assessores Silvanira Matos, Giovana Oliveira, Jucinôra Venâncio e Rossini Maduro, eu agradeço por todo conhecimento compartilhado e pelo carinho com que fui recebido por vocês, jamais me esquecerei de toda a ajuda e a empatia ofertada por todos, estendo também meus agradecimentos à servidora Francisca Gonçalves.

Hoje sou licenciado em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas e se agora exerço a profissão de professor, a responsável por tudo é Maria Eulália Santos da Silva. Mãe, obrigado por desde sempre não me deixar faltar nada, desde amor até nos investimentos em meus estudos. Devo tudo à senhora e saiba que tenho muito orgulho de ser teu filho e continuar teu legado de professora. Agradeço também à minha tia, Maria Socorro Alves dos Santos, por ter cuidado de minha educação desde criança e por ter me ensinado que com os

estudos podíamos ir muito longe, obrigado por tudo minha tia. Aproveito também para estender os agradecimentos ao meu irmão Sandro Ricardo, às minhas tias Conceição, Fátima e Helore, a meu tio Jalmir e sua família, bem como meu tio Rigorberto, à minha sobrinha Maria Eduarda, à minha cunhada Tatiana e aos meus primos Isaac e Sarah. Dedico também essa dissertação em memória de minha tia e madrinha, Glória Santos, que infelizmente partiu no decorrer deste trabalho. Tia, a senhora foi uma guerreira e o pilar da família Santos. Agradeço também a nossa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio do Código de Financiamento 134.62.

Encerro meus agradecimentos à minha orientadora, a professora Doutora Raynice Geraldine Pereira da Silva, que acreditou em mim desde minha época de graduação, tendo papel essencial em minha jornada de pesquisador. Professora, obrigado pelo acolhimento e por toda a ajuda ofertada, desde os cafés em sua casa para orientação até nos encontros pela universidade.

RESUMO

Esta dissertação é pautada na realização de recortes sociolinguísticos das populações indígenas em Manaus de algumas comunidades indígenas presentes na cidade de Manaus, propondo-se mostrar um panorama da situação sociolinguística e educacional dentro do ensino de Língua Portuguesa e das diversas línguas indígenas inseridas nas comunidades indígenas selecionadas para este trabalho, sendo estas: Buû-Miri, Tupãna Yupirunga, Wainhamary e Weku Durpoá, apresentando um panorama dos contextos educacionais indígenas em comunidades possuidoras de Centros Culturais de Educação Escolar Indígena – CMEEI, ofertados pela Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus – GEEI/SEMED. A pesquisa segue um caráter etnográfico para a realização da análise dos dados a serem levantados e também apresentar um traçado da realidade sociolinguística dos indígenas residentes na cidade de Manaus, especificamente nos locais que possuem seus próprios CMEEI. Os dados são levantados à custa dos professores indígenas que atuam nos centros culturais e durante o percurso metodológico são utilizados Bezerra (s/d), Chizzotti (s/d), DaMatta (1973), Moresi (2003). No contexto teórico relacionado a aspectos da sociolinguística, são apresentados estudos de Louis-Jean Calvet, cujas noções de *status*, de *corpus*, de *gestão do plurilinguismo* (o *in vivo* e o *in vitro*) e de *planejamento linguístico* seguem essenciais na etapa de análise dos dados coletados. Para essas reflexões é adotado Calvet (2002) e (2007). Sobre a conceituação da identidade étnica, seleciona-se Cunha (2012). Já para as noções de L1, de L2, de bilinguismo e de multilinguismo, Cunha (2007) é usado. Por fim, acerca da definição da educação bilíngue intercultural, traz-se Silva (2010).

Palavras-chave: sociolinguística; educação escolar indígena; indígenas citadinos; línguas indígenas.

ABSTRACT

This dissertation is grounded in the development of sociolinguistic analyses of Indigenous populations in Manaus, focusing on certain Indigenous communities located in the city. It aims to present an overview of the sociolinguistic and educational situation within the teaching of the Portuguese language and the various Indigenous languages spoken in the communities selected for this study, namely: Buû-Miri, Tupãna Yupirunga, Wainhamary, and Weku Durpoá. The study also presents an overview of Indigenous educational contexts in communities that possess Indigenous School Education Cultural Centers (Centros Culturais de Educação Escolar Indígena – CMEEI), offered through the Indigenous School Education Management Office of the Municipal Department of Education of Manaus (Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – GEEI/SEMED). The research follows an ethnographic approach in order to analyze the data collected and to outline the sociolinguistic reality of Indigenous peoples residing in the city of Manaus, specifically in locations that maintain their own CMEI. The data are gathered through Indigenous teachers working in these cultural centers, and the methodological framework draws upon Bezerra (n.d.), Chizzotti (n.d.), DaMatta (1973), and Moresi (2003). Within the theoretical framework related to sociolinguistic aspects, studies by Louis-Jean Calvet are presented, whose notions of *status*, *corpus*, the management of plurilingualism (in vivo and in vitro), and language planning are considered essential during the analysis of the collected data. For these reflections, Calvet (2002; 2007) is adopted. Regarding the concept of ethnic identity, Cunha (2012) is selected. For the notions of L1, L2, bilingualism, and multilingualism, Cunha (2007) is used. Finally, concerning the definition of intercultural bilingual education, Silva (2010) is employed.

Keywords: sociolinguistics; Indigenous school education; urban Indigenous peoples; indigenous languages.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sede da Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro. Fonte: (Imagem retirada no site Google Street View).....	26
Figura 2 – Registro do banner de divulgação da XI Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas do Município de Manaus.....	29
Figura 3 – Mapa de localização das escolas e dos Espaços Culturais Indígenas de Manaus. Fonte: LIMA, 2018.....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nomenclaturas adotadas para as comunidades, os CMEEI e os informantes. Silva, 2019.....	67
Quadro 2 - Informantes adicionais. SILVA, 2019.....	69
Quadro 3 - Perguntas relacionadas ao item 1.1 SILVA, 2019	69
Quadro 4 - Línguas faladas na comunidade. Silva, 2019.....	70
Quadro 5 - Perguntas relacionadas ao item 1.2 SILVA, 2019.....	72
Quadro 6 - Grau de domínio da Língua Indígena – homens. SILVA, 2019.....	74
Quadro 7 - Grau de domínio da língua indígena – mulheres. SILVA, 2019.....	75
Quadro 8 - Grau de domínio da língua portuguesa – homens. SILVA, 2019.....	76
Quadro 9 - Grau de domínio da língua portuguesa – mulheres. SILVA, 2019.....	77
Quadro 10 - Informante Ana apresentando as inferências em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 1. SILVA, 2019.....	78
Quadro 11 - Informante Beatriz apresentando as inferências em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 2. SILVA, 2019.....	79
Quadro 12 - Informante Cláudio apresentando as inferências em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 3. SILVA, 2019.....	79
Quadro 13 - Informante Débora apresentando as inferências em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 4. SILVA, 2019.....	80
Quadro 14 - Outras perguntas relacionadas ao item 1.2. SILVA, 2019.....	80
Quadro 15 - Perguntas relacionadas ao item 1.5.1. SILVA, 2019.....	87
Quadro 16 - Perguntas relacionadas ao item “Da sociedade não indígena”. SILVA, 2019.....	97
Quadro 17 - Perguntas relacionadas ao item “de outros povos indígenas”. SILVA, 2019.....	100
Quadro 18 - Perguntas relacionadas ao item 4.6 SILVA, 2019.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMARN	Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro
AMISM	Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEEI	Centro Cultural de Educação Escolar Indígena
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COPIME	Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno
FEI	Fundação Estadual do Índio
FEPI	Fundação Estadual de Políticas Indígenas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
CF	Constituição Federal
ENS	Escola Normal Superior
GEEI	Gerência de Educação Escolar Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Língua Primária
L2	Língua Secundária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em letras
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: PERCURSO ETNOGRÁFICO	18
1.1 A cidade de Manaus e os povos indígenas	18
1.2 Os povos indígenas na cidade de Manaus	23
1.3 Associações e movimentos indígenas e indigenistas	25
1.4 Os centros culturais de educação escolar indígena	27
CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO	33
2.1 Conceituações acerca do percurso metodológico	33
2.2 Instrumentos de coleta de dados	39
2.3 Participantes da pesquisa	41
2.4 A análise de dados e seus procedimentos	44
CAPÍTULO 3: PERCURSO TEÓRICO	46
3.1 Políticas públicas no Brasil para a educação escolar indígena	46
3.2 Sociolinguística – Breve Panorama Histórico	51
3.3 Calvet: conceitos relacionados com a abordagem teórica da pesquisa	56
3.4 O <i>Status</i> e o <i>Corpus</i>	56
3.5 Plurilinguismo	57
3.6 Política linguística.....	59
3.7 Noções de identidade étnica	59
3.8 L1 e L2	62
3.9 Bilinguismo e multilinguismo	64
3.10 A proposta de educação bilingue intercultural.....	65
CAPÍTULO 4: PERCURSO DE ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1 Línguas utilizadas na comunidade	69
4.2 Aprendizagem e aquisição de línguas	80
4.3 Grau de domínio linguístico	82
4.4 Uso linguístico	84
4.5 Atitude da comunidade em relação à língua e a cultura	87
4.5.1 Considerações sobre o item relacionado ao próprio grupo indígena.....	87
4.5.2 Da sociedade não indígena.....	97
4.5.3 De outros povos indígenas.....	99

4.6 Avaliação do grau de vitalidade da língua indígena	102
4.7 Avaliação do grau de vitalidade da língua indígena.....	110
CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	123

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado, desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, para o Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, possui como temática a realização de um recorte sociolinguístico das populações indígenas residentes em Manaus, propondo-se mostrar um panorama da situação sociolinguística dentro do ensino de Língua Portuguesa e das diversas línguas indígenas inseridas nas comunidades indígenas englobadas nessa dissertação, apresentando um panorama sociolinguístico dos contextos educacionais indígenas na cidade de Manaus, especificamente em comunidades indígenas possuidoras de Centros Culturais de Educação Escolar Indígena – CMEEI. Tais centros são atendidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretária Municipal de Educação – GEEL. Os CMEEI selecionados foram os seguintes: Buû-Miri, Tupãna Yupirunga, Wainhamary e Weku Durpoá.

A proposta de realizar o trabalho dessa dissertação com as comunidades indígenas de Manaus que possuem os CMEEI ocorre, primeiramente, por fins de delimitação e, em seguida, por tais centros possuírem um caminho pedagógico diferenciado no que diz respeito a propostas de revitalização das línguas originais dos povos residentes nessas comunidades, distanciando-se do modelo escolar do ensino regular e do ensino regular bilíngue, direito esse garantido aos povos indígenas por meio do artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), a ser citada futuramente no item 1.3 do primeiro capítulo da dissertação.

Logo, é necessário dar voz para essa proposta de ensino inserida nos Centros Culturais de Educação Escolar Indígena, em que professores residentes na própria comunidade buscam realizar a revitalização e o fortalecimento das línguas indígenas, legitimando a cultura e a tradição de seus povos. Este trabalho surge também pela presença de poucas produções relacionadas a indígenas citadinos quanto contexto da educação escolar indígena, principalmente com a proposta de ensino adotada pelos CMEEI, que seguem uma perspectiva metodológica distinta das escolas bilíngues ofertadas pela prefeitura.

A partir dessas observações iniciais, questões que dialogam com os objetivos específicos da dissertação são lançadas para reflexão, norteando o cerne investigativo dessa dissertação:

- 1) Identificar os diferentes grupos indígenas na zona urbana e rural da cidade de Manaus que possuem Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, especificando nesses locais o número de línguas e de falantes;

- 2) Gerar dados diacrônicos sobre as línguas indígenas presentes nas comunidades possuidoras de CMEEI levantadas, à custa da percepção dos professores indígenas destes espaços, mensurando a expansão das línguas e a taxa de transmissão de uma geração para outra;
- 3) Evidenciar dados simbólicos: prestígios das línguas e estratégias de comunicação;
- 4) Identificar dados conflituais: tipos de relação entre as línguas, complementaridade funcional ou concorrência (diglossia).

A proposta desta dissertação é apresentar dados sobre a situação sociolinguística para entender como tais políticas linguísticas estão sendo produzidas, reproduzidas e direcionadas por meio do planejamento linguístico, da ação sobre a língua (o *corpus*), da ação sobre as línguas (o *status*) pelas esferas governamentais e os impactos destas ações sentidas pelo público-alvo, assim como fornecer dados diacrônicos sobre as línguas indígenas das comunidades selecionadas, mensurando a expansão das línguas e a taxa de transmissão entre diferentes faixas etárias. Logo, para coletar essas informações levantadas há pouco os professores efetivos dos CMEEI serão a vozes condutoras deste trabalho com a catalogação dos dados na pesquisa de campo.

O que se busca nesse processo não é a coleta de dados estruturais, como sintáticos, morfológicos ou fonético-fonológicos, com finalidade de um estudo sociolinguístico, de modo que ao final houvesse “atestado de proficiência” de quem realmente fala ou não determinada língua indígena nas comunidades selecionadas, mas sim o de observar na fala dos professores os principais conflitos nas comunidades/CMEEI quanto ao uso da língua neste contexto plurilíngue de tais localidades. A hipótese inicial adotada é a de que a cidade de Manaus demanda uma força de *status* da Língua Portuguesa em relação às línguas indígenas que povoam a cidade.

Buscando com que os questionamentos propostos por esta dissertação logrem êxito, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para identificar estudos, concluídos ou em andamento, que abordem sobre a situação linguística envolvendo indígenas em Manaus, para que tais produções proporcionem ainda mais o amadurecimento desta pesquisa no alcance dos seus objetivos. Na etapa de pesquisa de campo, propõe-se que ela seja de inspiração etnográfica, de caráter quantitativo-qualitativo, usando como instrumentos para coletas de dados formulários aplicados para os professores atuantes nos Centros atendidos pela GEEI/SEMED, sendo tais formulários registrados também por via oral com a gravação em áudio das entrevistas.

Aproveitando este seguimento introdutório, serão apresentadas as propostas dos capítulos norteadores da dissertação em sua etapa de qualificação. O capítulo 1 apresenta um breve panorama histórico do movimento da educação escolar indígena na cidade de Manaus. Busca-se também apresentar um breve histórico dos povos indígenas residentes na capital amazonense, bem como concluir o capítulo com a breve apresentação do que seriam os CMEEI.

O capítulo 2 propõe-se a apresentar os pressupostos metodológicos norteadores deste trabalho. Logo, este capítulo se dedicará ao aspecto metodológico, a fim de esclarecer a escolha do modelo de pesquisa adotado, sendo este o método qualitativo-quantitativo. Em seguida, será abordado o contexto da pesquisa de campo, apresentando a proposta de “formulário” que será aplicado durante a ida ao campo, os motivos da escolha da aplicação destes formulários e de demais documentos somente em comunidades possuidoras de um CMEEI e, por fim, trazer o perfil e a importância dos professores indígenas dessas localidades como o corpus de análise desta dissertação. Neste percurso, utilizou-se como material referencial para o amadurecimento desta caminhada os trabalhos de Bezerra (s/d), Chizzotti (s/d), DaMatta (1973), Moresi (2003).

O capítulo 3 se desdobrará acerca dos aspectos teóricos. Neste segmento será apresentada uma exposição de leis e de documentos relacionados aos povos indígenas acerca de políticas linguísticas em contexto nacional, estadual e municipal. Em seguida, ocorrerá um breve panorama acerca da sociolinguística, fazendo-se então uma trajetória dos teóricos da linguística moderna, passando desde a importância de Ferdinand de Saussure com a linguística estrutural até a chegada à sociolinguística e aos estudos de Louis-Jean Calvet, cujas noções de *status*, de *corpus*, de gestão do plurilinguismo (o *in vivo* e o *in vitro*) e de planejamento linguístico serão essenciais para a etapa de análise dos dados coletados neste trabalho. Acerca destes conceitos, bem como mensurar aspectos das línguas, aferir dados sociolinguísticos, será usado Calvet (2002) e (2007). Para a conceituação da identidade étnica, será usado Cunha (2012). Para a contextualização das noções de L1, de L2, de bilinguismo e de multilinguismo, será usado Cunha (2007). Acerca da definição da educação bilíngue intercultural, traz-se Silva (2010).

Por fim, o capítulo 4 se relacionará com o percurso de análise dos dados levantados durante a pesquisa de campo, apresentando os debates surgidos a partir das respostas dos professores indígenas presentes no formulário da pesquisa, construído à custa de Maia (2006). A partir das informações registradas tanto no documento físico, como na gravação transcrita das respostas do formulário, serão iniciadas as análises e as reflexões necessárias para as considerações finais da dissertação. Neste segmento, serão acrescidas para a análise dos dados

Maher (2007) e (2016), tal qual Oliveira (2009).

Apresentada a introdução deste trabalho, pontuando as justificativas de sua realização, os objetivos propostos e a estruturação dos capítulos, entende-se a complexidade e a extensão de se pesquisar o contexto de análise, aplicando os documentos de avaliação com professores indígenas atuantes nos CMEEI de suas comunidades, localizadas no município de Manaus. Ainda assim, diante de tal desafio, reitera-se o compromisso assumido para lograr êxito com esta pesquisa, tendo nos resultados finais desta dissertação um documento que seja um mecanismo de auxílio para o fortalecimento do movimento indígena e da educação escolar indígena na capital amazonense.

1. PERCURSO ETNOGRÁFICO

O primeiro capítulo desta dissertação se desdobrará acerca do percurso etnográfico dos indígenas em Manaus por meio de um breve panorama histórico-populacional, destacando: o cenário populacional e étnico aproximado dos indígenas em Manaus nos dias atuais; as associações e os movimentos indígenas e indigenistas; o surgimento e a definição dos Centros Culturais de Educação Escolar Indígena – CMEEI.

1.1 A cidade de manaus e os povos indígenas: breve panorama histórico-populacional

Manaus é uma cidade localizada à margem esquerda do rio Negro, sendo capital do Estado brasileiro do Amazonas e, nesse sentido, tendo um papel importante na trajetória dos diferentes povos indígenas residentes nesta região. É importante ressaltar que a presença indígena em Manaus sempre existiu desde seu surgimento até sua consolidação como cidade e, em seguida, como capital da província (e futuramente do estado) do Amazonas. Fazendo um breve panorama histórico-populacional sobre esses povos tradicionais, iniciam-se os informes a partir de Bernal (2009, p. 27) em que à custa de um documento oficial, redigido por um auditor denominado como Sampaio, é dito que já no ano de 1778 a cidade possuía 220 índios, 34 brancos e 02 escravos negros. Ou seja, a presença dos indígenas, mesmo em um contexto populacional pequeno, é altamente superior a de brancos. Essa realidade, tanto para a cidade como para o estado, sofrerá um forte revés ao passar dos séculos.

A partir de Oliveira (1997), há informações sobre o censo nacional apresentado em 1872 acerca das populações presentes nas províncias do até então Império Brasileiro. Em tal documento, a proposta de divisão de categorias entre as populações seriam a de “brancos”, “pretos”, “pardos” e “caboclos”, sendo neste último item a inserção da representatividade indígena:

O censo de 1872 procede também a uma divisão geral da população em “livres” e “escravos”. Assim os “pretos” (e também os “pardos”) se dividem em “livres” e “escravos”, enquanto os “brancos” e os “caboclos” são sempre caracterizados como “livres”, o que reforça a impressão de que com a categoria “caboclo” se está falando dos índios, cuja escravização já fora proibida inclusive em atos da antiga legislação colonial. (Oliveira, 1997, p. 70 - 71).

Desse modo, em 1872, a província do Amazonas alcançaria o número de 57.610

habitantes, sendo esse um aglomerado populacional pequeno, principalmente se for comparado a províncias como a do Rio de Janeiro (que naquele momento possuiria a quantidade de 782.724 habitantes). Entretanto o número de “caboclos” representaria 63,9% da população total (Ou seja, 36.828 habitantes) da província amazonense. No Rio de Janeiro, por exemplo, essa representatividade de “caboclos” seria quase nula: apenas 1% da população total (7.852 habitantes).

Oliveira (1997) ainda apresenta dados referentes à população indígena em outros anos no contexto total do Brasil, como, por exemplo, nos anos de 1890, 1940 e 1950, mas não citando a totalidade da representatividade indígena na região do atual estado do Amazonas. Apesar disso, o autor apresenta pontos interessantes sobre aspectos estatísticos das propostas de censos sobre as populações indígenas e do modo como, ao final, essas diferenças sobre eles influenciam a forma final de comparação entre esses levantamentos:

Ao focalizar as séries estatísticas encontráveis nos censos oficiais sobre a população indígena brasileira, verifica-se que existem três tipos bastante diferenciados de dados: os específicos, que fornecem informações em separado sobre tal segmento; os englobantes, cujos registros inserem de modo indissociável as características daquele segmento conjuntamente com outros dentro de uma categoria mais geral; os universais, onde aquela população é descrita e contabilizada sem qualquer destaque para as suas características particulares, isto é, as variáveis étnicas e raciais. (Oliveira, 1997, p. 63).

Dentro do contexto de análise de dados sobre a quantidade de indígenas em Manaus, Bernal (2009) aproxima-se dos questionamentos citados há pouco: é complicado estudar sociedades indígenas atuais sob o viés demográfico, ainda mais sobre essas populações em contextos urbanos, isso porque ao se pensar no contexto de Manaus:

Essa tarefa é particularmente complexa. Em primeiro lugar por causa da falta de dados credíveis, já que, na maioria dos casos, se tem apenas um número aproximativo sem discriminação por sexo, nem taxas de natalidade, mortalidade ou morbidade, imigração/emigração, mobilidade, etc. Em segundo lugar, porque a metodologia de análise demográfica disponível hoje é dificilmente aplicável a grupos humanos reduzidos, como é o caso para as populações indígenas do Brasil atual; especialmente tratando-se de índios urbanizados. (Bernal, 2009, p. 31).

Nesse sentido, até o censo do ano de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, até então o último documento a ser levantado e apresentado neste trabalho, ainda era difícil fechar um número total de indígenas residentes no município

de Manaus, tendo a ocorrência de várias tentativas feitas ao longo dos anos não somente por órgãos como a Fundação Nacional do Índio - FUNAI ou pelo IBGE, mas por diversas organizações que buscaram realizar esse levantamento de modo mais aproximado possível. Para o contexto do Amazonas, destacam-se, à custa de Bernal (2009), os seguintes levantamentos realizados até o ano de 2009:

1) Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB: Realizaram um levantamento como material de trabalho da Campanha de Fraternidade de 2001 e tiveram como estimativa a presença de 550.438 pessoas na federação, pertencentes a 225 povos e falantes de 180 línguas. Desses, 358.310 indivíduos viviam em seus territórios tradicionais e 191.228 que migraram para centros urbanos. Ainda havia em torno de 900 índios que pertenciam a grupos ainda não haviam sido contatados.

2) Universidade Federal do Amazonas – UFAM: Alguns pesquisadores da referida universidade, que desde o início da década de 1980 participaram do processo de organização de movimentos populares na época do retorno à democracia e que tinham acompanhado a organização dos indígenas no Amazonas, citaram um número aproximativo de 10.000 índios citadinos. Informou-se nesse caso que nenhum instrumento científico de estimativa demográfica permitia verificar tal dado.

3) Pastoral Indígena do Arcebispo de Manaus e Conselho Indigenista Missionário – CIMI: A Pastoral e o CIMI, em conjunto com alguns professores universitários da UFAM, iniciaram um censo indígena na cidade de Manaus. Havia sido feitas visitas a 145 domicílios, com total aproximativo de 8.500 índios urbanizados. Esses resultados foram publicados em 1996.

4) Fundação Estadual de Políticas Indígenas – FEPI: Estimava-se que 25.000 índios habitassem no Estado, sendo em Manaus o número de 10.000. Esses dados foram divulgados no ano de 2001.

5) Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ: Foi iniciado um censo geral em 2000 para realizar uma contagem dos indígenas residentes em Manaus, mas por problemas técnicos e financeiros até aquele presente momento (2009) as conclusões do estudo não haviam sido feitas.

6) Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé – AMISM: Houve uma tentativa de levantar a população Sateré-Mawé na cidade, sendo esse trabalho patrocinado pelo Centro dos Direitos do Homem. Depois de quatro meses de trabalho, houve o levantamento de 333

índios, sendo um número aquém do esperado, assim como não correspondiam essas informações ao estudo realizado pelo CIMI acerca da porcentagem dos Sateré-Mawé na cidade.

Após todas essas propostas de quantificar as populações indígenas no Amazonas e em sua capital, tem-se o censo de 2010 realizado pelo IBGE, aqui reunidos os dados em “Os Indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça”, que apresentou na realidade do Brasil um total de 817.963 pessoas autodeclaradas como indígenas, tendo no estado do Amazonas um número de 168.680 pessoas, fazendo a região possuir um número significativo de indígenas, principalmente ao se pensar em casos como de São Gabriel da Cachoeira, cidade com maior número de pessoas autodeclaradas indígenas, contabilizando 29.017 de indivíduos, representando 76,6% de sua população total.

Utilizando novamente os dados do censo IBGE de 2010 citados há pouco como base neste momento de reflexão, constam-se 3.837 pessoas na área urbana manauara, não divulgando o Instituto os dados referentes à zona rural da capital. Considerando os dados do IBGE apresentados por Bernal (2009), esse número já mostra um aumento significativo ao comparamos que no ano de 1991, em que apenas 952 pessoas de Manaus se autodeclaravam indígenas, isso em uma época cuja realidade da cidade era de 1.010.544 habitantes, ao passo que em 2010 houve um aumento de moradores para 1.802.014 de habitantes. Hoje, o IBGE apresenta um total de 2.145.444 de pessoas em Manaus no ano de 2018. Entretanto, é necessário ressaltar a queda entre os censos de 2010 e de 2000 acerca dos indígenas na capital amazonense, pois nos dados levantados em 2010, a totalidade de autodeclarados seria de 7.787 para uma população total de 1.405.835 de habitantes em Manaus.

Encerrada a apresentação dos informes populacionais entre os indígenas em Manaus e Amazonas entre 1778 e 2010, resgata-se o excerto a seguir, já no século IX, em que se evidencia o modo como os indígenas seriam tratados acerca da mão-de-obra e da relação com a vinda deles para Manaus:

Em 1875, depois da criação da província do Amazonas, o primeiro governador João Figueiredo de Tenreiro Aranha quis desenvolver rapidamente os recursos da nova circunscrição. Numa política “civilizadora”, decretou a criação de um sistema de obras públicas em que todos os índios seriam regularmente mandados para Manaus para trabalhar na construção de casas e da infraestrutura de serviços da cidade, recebendo para isso um alto salário. A figura de “diretor de índios” já tinha sido instaurada, e uma das suas principais tarefas consistia em persuadir os índios de se instalarem nos povoamentos ou nas cidades coloniais, onde eles poderiam ganhar a vida realizando diversos trabalhos domésticos, de construção, obras públicas, assim como se exercitar

O que se vê ao longo dos anos e dos séculos seguintes é uma exploração da mão de obra indígena, seja por trabalhos braçais, seja por trabalhos domésticos, recompensados com pouco ou nenhum pagamento. Aliado a essas situações, ainda há na trajetória dessas pessoas relatos de violências que perpassam os séculos, sem contar os casos de acultramento, muitas vezes forçados, em que os indígenas se veem obrigados a ocultarem suas culturas, suas línguas e suas identidades enquanto ao “ser indígena” para poderem sobreviver e terem oportunidades na cidade.

Tem-se então um papel muito forte entre a capital amazonense e os povos indígenas. O surgimento da cidade exerce uma força de atração aos indígenas, quando não materializada na forma de violência explícita, materializa-se uma força subjetiva de caráter econômico, social e político. Nas últimas décadas, Manaus torna-se uma possibilidade de sobrevivência para muitos indígenas, fugidos do interior devido a conflitos de terra, seja por perseguição de não-índios, seja por grilagem, ocorrendo a partida deles também por conflitos familiares entre parentes. O fator econômico torna-se forte: Manaus e os interiores mais urbanizados representam a possibilidade de estabilidade financeira e de ajudar os parentes que estão nas comunidades ou até de trazê-los para o centro urbano. Manaus representa a possibilidade de “liberdades” acerca dos aspectos sociais e culturais que alguns indígenas sentem aos estarem em suas comunidades, vendo a capital amazonense como modo de divertimentos ou de maior variedade de entretenimento. Manaus é também a chance de melhores atendimentos e de tratamentos médicos para indígenas e seus familiares.

Infelizmente a capital amazonense representou durante muito tempo uma imposição para alguns indígenas, que eram coagidos por terceiros que os tutelavam a trabalharem na capital ou em zonas urbanas do interior em serviços braçais ou domésticos quase em regime de escravidão, impedidos de se locomoverem pela capital ou de manterem contato com os parentes, sendo essa uma realidade que transpassa a dimensão dos registros presentes em livros da bibliografia deste trabalho, podendo ser encontrados ainda hoje indígenas mais idosos que passaram por isso e que possuem essa lembrança de exploração cravada em suas memórias. Por fim, dentre as tantas forças de atração, cita-se a que mais é atrelada à pesquisa: a busca por educação. Manaus significou para muitas gerações de povos indígenas (e ainda significa) um local para continuação dos estudos regulares, pois em muitos interiores as escolas não possuíam os anos mais avançados, como o ensino fundamental II e o ensino médio. Logo, mandavam-se os jovens para a capital para que terminassem os estudos, onde também poderiam fazer cursos

técnicos e profissionalizantes no intuito de terem uma formação e assim futuramente voltassem para suas comunidades e, enfim, ajudassem os seus.

Desse processo de fuga aos grandes centros e, em especial, à Manaus, tem-se a formação de famílias cujos indígenas mais idosos ou os considerados adultos tiveram filhos e até netos na cidade de Manaus, o que transforma as realidades dessas famílias quanto ao modo como seus descendentes encararam a cultura e a língua de seu povo, tendo em vista o embate entre as tradições indígenas e a força de acultramento que a sociedade do branco (de modo explícito ou de modo subjetivo) impõe a eles. Apesar de todo esse embate, os indígenas da cidade resistem, buscando reforçar suas identidades, embora haja uma realidade que sempre busque diminuí-los ou colocar em xeque a legitimação deles no ponto de “serem indígenas”, seja por não estarem mais em suas aldeias ou em seus locais de origem, seja por não usarem vestimentas típicas, seja por não falarem, devido a diversos motivos, suas línguas originais.

1.2 Os povos indígenas na cidade de Manaus

Tendo em vista os dados citados pelo Censo do IBGE (2010), época em que Manaus possuía quase 4.000 indígenas citadinos, obviamente a organização deles tanto no perímetro urbano como rural é a cada ano uma realidade que não pode apagada, nem negligenciada pela sociedade e pelo poder público. Os indígenas na capital não representam apenas um povo, uma etnia, ou uma só língua, mas sim uma pluralidade em todas essas situações, organizando-se em regiões da cidade em comunidades de contexto plural, cada uma a seu modo.

No que diz respeito aos informes de quantas etnias e de quantas línguas havia em Manaus, traz-se novamente o referido censo que apontou no ano de 2010 a existência na capital amazonense de 92 etnias e 36 línguas. Cita-se também, por meio de Pereira (2012), uma cartografia realizada no ano de 2015, juntamente com a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno – COPIME, que pôde identificar:

34 etnias em 51 bairros, sendo elas: Munduruku, Tikuna, Sateré-Mawé, Desana, Tukano, Miranha, Kaixana, Baré, Kokama, Apurinã, Tuyuka, Piratapuya, Kamaiura, Kambeba, Mura, Maraguá, Baniwa, Macuxi, Wanano, Tariano, Bará, Arara [do Aripuanã], Karapãna, Barasana, Anambé, Deni, Kanamari, Katukina, Kubeo, Kulina, Marubo, Paumari, Arara do Pará e Manchineri. (Pereira, 2012, p. 09).

E quanto às línguas, Pereira (2012) expõe que foram encontradas 19 línguas faladas em 41 bairros, sendo estas: munduruku, tikuna, mawé, mura, desano, tukano, baré, língua geral amazônica (nhengatu), piratapuya, wanano, apurinã, tariano, kaixana, kokama, karapãna, tuyuka, barasana, baniwa e kambeba.

Logo, a presença indígena em Manaus sendo um fato concreto, questionam-se os seguintes pontos:

- a) em quais regiões da cidade os indígenas habitam?;
- b) há em Manaus associações ou organizações relacionadas aos interesses dos indígenas e que foram construídas por eles próprios?

Acerca do primeiro item, sabe-se que eles vivem em diferentes regiões da cidade, tanto no perímetro urbano, tal qual o rural e não apenas “em uma grande área especial e única para eles”, conforme muitos poderiam pensar. No que tange ao contexto urbano, Silva (1999) comenta que “os bairros periféricos constituem-se em locais privilegiados para onde convergem várias famílias indígenas provenientes de diversos horizontes étnicos (p. 112)”. De fato, mesmo com a década de 2010 se encaminhando para o final, observa-se a presença de muitos grupos indígenas presentes em bairros periféricos, residindo em localidades conquistadas à custa de muitas lutas. Para evidenciar essa afirmativa, traz-se Pereira (2016?) com um relato relacionado à cartografia realizada juntamente com a COPIME em “Indígenas na metrópole: lutas multiétnicas e identidade coletiva na cidade de Manaus (AM)”:

Durante o trabalho de campo observamos a precariedade das condições de vida desses indígenas em bairros da periferia da cidade, destituído dos serviços de saneamento e infraestrutura, a insuficiência no atendimento em educação e saúde, bem como da moradia nas margens de igarapés, áreas de encostas, terrenos irregulares ou em ocupações sob a ameaça constante da ação policial ou de traficantes, da violência e das medidas judiciais de reintegração de posse da terra. (p. 10)

Tendo em vista estas informações sobre os indígenas em Manaus no que se refere a números, localidades e quantidade de etnias residentes, traz-se no próximo segmento algumas informações de Associações e de movimentos indígenas e indigenistas atuantes na capital amazonense

1.3 Associações e movimentos indígenas e indigenistas

No que diz respeito acerca do item “b: Há em Manaus associações ou organizações relacionadas aos interesses dos indígenas e que foram construídas por eles próprios?”, apresentado ao final da sessão 1.2, observa-se a organização de algumas etnias na construção de associações e organizações indígenas, tendo nelas objetivos relacionados tanto acerca da representatividade política, como no resgate e na valorização de aspectos culturais de seus povos. Nesse aspecto, à custa de Bernal (2009) destacam-se alguns nomes, como o da Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro – AMARN. Ela foi criada em 1983, sendo a primeira das organizações indígenas fundada em Manaus e atualmente localizada em uma residência no bairro Aleixo, não estando inserida dentro de uma comunidade indígena. Apesar do nome remeter apenas ao gênero feminino, a associação é um espaço aberto para participação de todos os indígenas vindos da região do Alto Rio Negro:

A participação nas atividades da associação possui um estilo familiar muito marcado, e o contato com a associação sempre se faz através das sócias. Tanto as crianças quanto os jovens ou os homens adultos dispõem na AMARN de um lugar e reunião, de encontro, de trabalho, de recreação (Bernal, 2009, p.62).

Nesse caminho a AMARN busca ser um espaço autônomo de encontro e de afirmação cultural aos indígenas vindos do Alto Rio Negro e, com isso, integram-se as diferentes ações desenvolvidas pelos seus membros, sendo estas variadas e podendo ser sintetizadas em três grandes blocos:

1. Trabalho artesanal e autossustentabilidade econômica; 2. Encontro cotidiano e espaço de reprodução cultural; 3. Representação política; o segundo ponto constituindo uma verdadeira rede que amplia a influência e a importância da AMARN no conjunto de sociedades indígenas oriundas do rio Negro e dos índios vivendo em Manaus. Desta maneira, a partir das mulheres associadas à AMARN, estende-se uma rede tecida de laços bastante diversificados, que lidam com diferentes níveis de engajamento: pertencimento explícito e militante, integração às atividades produtivas ou participação esporádica (Bernal, 2009, p. 63).

Logo, além da representatividade cultural que a AMARN simboliza por meio dos encontros em sua sede e da produção dos artesanatos realizados por suas mulheres, a associação também exerce um papel político essencial para os indígenas oriundos do Alto Rio Negro.



Figura 01: Sede da Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro. Fonte: (Imagem retirada no site Google Street View).

Outra a ser citada também é a Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé – AMISM, que foi fundada no ano de 1995 na Aldeia Ponta Alegre do rio Andirá, próxima ao município amazonense de Barreirinha, possuindo sua sede atualmente em Manaus, no bairro da Compensa II. A história da associação surge pela necessidade de dar voz a todos os Sateré-Mawé, sejam homens ou mulheres, participando ou não das atividades organizadas pela AMISM ou então da produção artesanal, tendo em esta atividade uma fonte necessária para a manutenção da associação. Conforme cita Miranda (2017):

Desde a sua fundação, a produção de artesanato pela AMISM assumiu uma pluralidade de sentidos de luta por sobrevivência, a qual ultrapassa aquilo que se poderia definir como atividade de subsistência. Através dessa prática de trabalho, pôde a Associação ampliar o espaço do movimento de luta por direitos das mulheres indígenas que vivem na cidade de Manaus, bem como em comunidades desse segmento afastadas do centro urbano (p. 370).

Com o falecimento de uma de suas principais figuras, a dona Zenilda da Silva Vilácio, no ano de 2007, a AMISM procurou redefinir suas formas de participação na luta por direitos sociais, utilizando da confecção de artesanato, como principal atividade e organização sociopolítica. Em paralelo à história da AMISM, surge também a Associação Waikiri.

Acerca das organizações indígenas presentes no estado do Amazonas e no município de Manaus vêm à tona alguns nomes, como o da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB. Esta, fundada em 1989, tornou-se de acordo com Bernal (2009, p. 113) como a porta-voz dos indígenas da região amazônica, sendo uma das mais sólidas organizações indígenas do país. Logo, no contexto manauara (p. 116), associações tais quais as já citadas AMARN, AMISM e Waikiri encontram na COIAB um local natural de representação

pública em contexto regional e nacional. Atualmente sua sede encontra-se em Manaus, no bairro Presidente Vargas.

Mais um nome a ser acrescentado é o do Movimento dos Estudantes Indígenas da Amazônia – MEIAM, tendo seu surgimento datado no início dos anos 1990, mais especificamente em 1993, quando ganha responsabilidade jurídica (ESTÁCIO, 2013, p. 6-7), é caracterizado por ser uma associação civil de estudantes indígenas do Amazonas sem fins econômicos, partidários e religiosos, sendo regido por estatuto próprio, com duração por tempo indeterminado e sediado em Manaus. Segundo Albuquerque; Pinheiro (2004, p. 65, apud ESTÁCIO, 2013, p. 7), o MEIAM: “atua na defesa dos direitos dos estudantes indígenas e como elemento de articulação e intercâmbio de experiências entre os estudantes em nível local, regional, nacional e internacional”.

Bernal (2009, p. 112) também destaca agências indigenistas do Brasil, como a Fundação Nacional do Índio – FUNAI e a Fundação Nacional das Políticas Indigenistas – FEPI. É destacado também organização que trabalham com os indígenas (sem serem necessariamente associações indígenas ou indigenistas), sendo elas: Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC e a Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Destaca-se como acréscimos aos dados levantamentos por Bernal (2009) a Fundação Estadual do Índio – FEI, surgida em 2015 a partir da extinção da Secretaria de Estado para os Povos Indígenas e a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno – COPIME, surgida no ano de 2012.

1.4 Os centros culturais de educação escolar indígena

Por mais intensa que seja a luta para assegurar os direitos já ofertados aos povos indígenas do Brasil, pode-se afirmar que felizmente está ocorrendo a colheita desses frutos, sejam pelas leis e demais documentos, por exemplo, citados no item 1.3 deste capítulo, ainda que todo esse percurso tenha ocorrido à custa de muita batalha por parte dessas pessoas. No que tange ao tema desde trabalho, o da busca para diagnosticar a realidade sociolinguística das populações indígenas de Manaus, observa-se uma das ações para o fortalecimento linguístico e cultural desses povos ocorrendo no universo de Manaus por meio dos Centros Culturais das Comunidades Indígenas – CMEEI, ofertados pela Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI, integrada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus. Escolhe-se a abordagem destes CMEEI devido a importância que estes terão durante a delimitação do corpus de análise dessa dissertação, a ocorrer futuramente no capítulo 2, este de cunho teórico-

metodológico, e por eles serem ocasionados devido às demandas sentidas pelas comunidades na revitalização e fortalecimento da(s) língua(s) e cultura(s) indígenas, conforme apresenta Nunes (2012):

O Projeto Centros Culturais das Comunidades Indígenas – CCCI's foi direcionado às comunidades que já vinham realizando atividades de revitalização e fortalecimento da língua e cultura indígena, mas precisavam de regulamentação da escola, assessoramento, apoio técnico-pedagógico, equipamentos e materiais didáticos para continuação das atividades. Esse projeto tem início em 2006 com a participação da Associação Comunidade Wotchimaücü dos Tikuna, a Associação das Mulheres do Rio Negro – AMARN, e a comunidade Y'apyrehy't.

O Projeto CCCI's permanece até os dias atuais e configura-se como ação contínua da SEMED/Manaus, na perspectiva de realização de assessoramento pedagógico às atividades realizadas pelas comunidades, que, conseqüentemente, têm fortalecidas a identidade étnica e as ações de sustentabilidade com elementos culturais revitalizados, como o artesanato, as danças, as músicas, os desenhos, aos quais se agrega o valor de pertencimento à cultura. (2012, p. 86).

Todos esses trabalhos de assessoramento, apoio técnico-pedagógico e busca para regularização dos espaços dos CMEEI continuam sendo realizados pela equipe da GEEI, que se divide entre seus assessores para atender não somente os professores dos CMEEI, mas também os professores das escolas indígenas municipais ofertadas pela SEMED/Manaus. Por fim, os trabalhos realizados pelos professores dos CMEEI e das escolas com seus alunos, organizados previamente à custa de um planejamento técnico-pedagógico com a equipe da GEEI, são apresentados em uma atividade de culminância denominada “Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas de Manaus”, tendo sua 11ª edição realizada em novembro de 2018, na Escola Normal Superior – ENS, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.



Figura 02: Registro do banner de divulgação da XI Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas do Município de Manaus.

Fonte: SILVA, 2018.

É importante esclarecer que atualmente, como bem atesta LIMA (2018), a SEMED/Manaus possui 22 (vinte e duas) unidades de ensino de educação escolar indígena, coordenadas pela GEEI, sendo divididas entre escolas e espaços culturais (os CMEEI). Neste sentido, traz-se uma breve definição sobre o que seria a escola indígena:

Denomina-se escola indígena, conforme define a legislação nacional, com base na Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, artigo 1º desta resolução, aquela que é regida por normas e ordenamento jurídicos próprios e apresenta diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, tendo como instituições executoras as secretarias de educação dos estados e municípios, em consonância com as secretarias nacionais de educação do Ministério da Educação. (Lima, 2018, p. 33-34).

Em seguida, Lima (2018) apresenta a noção do que seriam os espaços culturais e de como estes locais acabam se diferenciando das escolas indígenas:

Já os espaços culturais são locais organizados pelas próprias lideranças e movimentos indígenas, geralmente instalados dentro da comunidade, onde oferece o ensino das línguas indígenas no contraturno aos alunos que estudam nas escolas. Esses espaços não têm nenhuma legislação específica para funcionamento e apenas recebem apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, como assessoria pedagógica, professores de 1º ao 5º ano, contratados por meio de regime seletivo, sendo um por espaço cultural e formação continuada a esses educadores. (2018, p. 34)

Desse modo:

Os espaços culturais das comunidades indígenas foram nomeados a partir de suas próprias lideranças, com base em suas respectivas etnias, povo, haja vista que esses não estão veiculados a nenhuma instituição, têm autonomia própria e não estão sujeitos a normas e ordenamentos jurídicos. Esses espaços recebem apoio da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por meio de assessoria da Gerência de Educação Escolar Indígena, que oferece um professor indígena de língua étnica para ministrar as aulas, material de expediente e acompanhamento pedagógico aos docentes. (2018, p. 35)

Apresentar as diferenças entre a modalidade de escolas indígenas e os espaços culturais (CMEEI) é um ponto importante para o desenvolvimento desse trabalho no que se refere a delimitações do corpus no direcionamento da pesquisa, aos debates a serem percorridos no capítulo metodológico desta dissertação e, futuramente, acerca da análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Expor as diferenças entre as modalidades é importante para o andamento do trabalho e do porquê da escolha dos CMEEI e dos professores que lá lecionam. Abaixo, mostra-se uma figura adaptada de LIMA (2018), em que se desenha um mapa da área do município, destacando as escolas indígenas e os espaços culturais presentes na cidade de Manaus em sua área urbana e rural.



Escolas e espaços culturais indígenas	Línguas ensinadas	
1. Escola Aru Waimi, povo Baré – Terra Preta, rio Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
2. Escola Puranga Pisasu, povo Baré – Rio Cuieiras	L1 Português	L2 Nheengatu
3. Escola Kanata T-Ykua, povo Kambeba – Rio Cuieiras	L1 Português	L2 Kambeba
4. Escola Kunyatá Putira, povo Baré - Paraná do Sumaúma, rio Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
5. Espaço Cultural Wotchimaüctü, povo Tikuna - Rua Salvador, Cidade de Deus I	L1 Português	L2 Tikuna
6. Espaço Cultural Kuarachi Kokama, povo Kokama - Estrada do Brasileirinho	L1 Português	L2 Kokama
7. Espaço Cultural Wanhut'i, povo Sateré-Mawé - Rua Cmt. Noberto, Redenção	L1 Português	L2 Mawé
8. Espaço Cultural Buù-Miri, povo Tukano - Conj. Villar Câmera, Aleixo	L1 Português	L2 Tukano
9. Espaço Cultural Tsetsu Kadun Kokama, povo Kokama - Rua Lábrea, G. Vitória	L1 Português	L2 Kokama
10. Espaço Cultural Bayaroá, povo Tukano – Rua São Luis, São João – BR 174	L1 Português	L2 Tukano
11. Espaço Cultural Aldeia Inhaã-Bé, povo Tikuna/Sateré-Mawé – Igarapé do Tiú	L1 Português	L2 Tikuna e Mawé
12. Espaço Cultural Tupãna Yupirunga, povo Karapãna – Tarumã Açú	L1 Português	L2 Nheengatu
13. Espaço Cultural Inemiri, povo Tukano – Igarapé do caniço, Tarumã Açú	L1 Português	L2 Tukano
14. Espaço Cultural Amarini Arurã Apurinã, povo Apurinã – Av. Real, Mauazinho	L1 Português	L2 Apurinã
15. Espaço Cultural Weku Durpuá, povo Tukano – Rio Cuieiras	L1 Português	L2 Tukano
16. Espaço Cultural Inemãnatã Apurinã, povo Apurinã – Av. Coletora – N. Cidade	L1 Português	L2 Apurinã
17. Espaço Cultural Puranga Yasarú, povo Baré – Rio Cuieiras, Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
18. Espaço Cultural Nusoken, povo Sateré-Mawé – Rua N. Wongal, Redenção I	L1 Português	L2 Mawé
19. Espaço Cultural Tupana Aruka, povo Baré – Rio Tarumã Mirim	L1 Português	L2 Nheengatu
20. Espaço Cultural Sol Nascente, diferentes etnias – Francisca Mendes III	L1 Português	L2 Nheengatu
21. Espaço Cultural Nações Indígenas, diferentes etnias – Bairro Tarumã	L1 Português	L2 Nheengatu
22. Espaço Cultural Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit – Bairro Tarumã	L1 Português	L2 Nheengatu/Kokama

Figura 03: Mapa de localização das escolas e dos Espaços Culturais Indígenas de Manaus. Fonte: LIMA, 2018.

Ao expor neste capítulo inicial o breve panorama histórico-populacional da presença indígena em Manaus a partir dos primeiros documentos relacionados à presença deles na região da atual capital amazonense, seguindo até os informes mais recentes do Censo de 2010, passando pela organização dos indígenas citadinos à custa de associações ou de outros movimentos articulados por eles próprios em Manaus, sendo prosseguido pela trajetória de leis e documentos de políticas públicas no Brasil para a educação escolar indígena, tomando como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 e encerrando com a apresentação do que seriam os Centros Culturais de Educação Escolar Indígenas da GEEI-SEMED, buscou-se apresentar tal trajetória para se reiterar a necessidade da realização deste recorte sociolinguístico proposto por esta pesquisa e, desse modo, apresentar dados sobre a situação sociolinguística.

Espera-se que, à custa desses dados, possa-se entender como as políticas linguísticas estão sendo produzidas, reproduzidas e direcionadas aos indígenas de Manaus, tendo como modo de delimitação as comunidades que possuem um CMEEI da GEEI/SEMED e, como corpus de análise, o professor destes espaços culturais. Almeja-se que as informações a serem geradas ao final deste trabalho sirvam como documento importante para o fortalecimento da educação escolar indígena no município de Manaus. Em seguida, será iniciado o segundo capítulo desta dissertação, apresentando o percurso teórico-metodológico a ser tomado pela pesquisa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O segundo capítulo desta dissertação apresenta o percurso metodológico adotado para a coleta e a análise dos dados. Nesse sentido, será evidenciado o motivo da pesquisa seguir o método **qualitativo-quantitativo**, ao passo que será abordado o contexto da pesquisa de campo, aprofundando quais serão os materiais utilizados para coleta de dados. Por fim, será exposta também a razão para realizar esta pesquisa somente em comunidades possuidoras de CMEEI.

2.1 Conceituações acerca do percurso metodológico

Buscando analisar como se encontra a situação do *status* das línguas e de seus usos nos diversos agrupamentos indígenas no município, alcançando isso por meio da ótica dos professores inseridos nos Centros Culturais de Educação Escolar Indígena - CMEEI, tomou-se como base a pesquisa de campo de caráter etnográfico para realizar a análise dos dados a serem levantados no seguimento da pesquisa e também apresentar um traçado da realidade sociolinguística dos indígenas residentes na cidade de Manaus, especificamente nos locais que possuem seus próprios CMEEI.

Antes de seguirmos para a hipótese e para o restante do percurso metodológico, apresenta-se Bezerra (s/d) com intuito de realizar a conceituação do que seria a pesquisa etnográfica e do modo como ela se refletirá neste projeto:

A etnografia constitui um método de investigação próprio das ciências sociais utilizado por excelência pela antropologia na obtenção e tratamento de dados a partir do contato intersubjetivo entre o cientista social e a cultura e costumes de um determinado grupo, ora seu objeto de estudo. Aplicado por excelência pela antropologia, mas também nas áreas da sociologia, história e comunicação social, dentre outros campos do saber é indicado tanto na compreensão da cultura de sociedades primitivas quanto nas formas sociais contemporâneas de fenômenos urbanos. (Bezerra, p. 2).

A modalidade de pesquisa acaba sendo certa para a realidade deste trabalho de recorte sociolinguístico, que será a de apresentar a situação das línguas e de seus usos nas comunidades indígenas selecionadas no município de Manaus, utilizando para isso a visão dos professores dos CMEEI ofertados pela SEMED/Manaus. Logo, o cerne deste trabalho dialoga com a realidade desses professores indígenas, tanto pelas suas línguas, como pelas suas culturas, além do fato deles e de suas comunidades estarem em um contexto urbano, ocasionando em um choque de costumes acerca do seu povo e da cidade.

Diante dos fatores citados anteriormente, assim como outros que poderiam ser acrescentados, a pesquisa não poderia seguir de modo indiferente a todos os fatores elencados, pois ela necessita conhecer e dialogar com a realidade dos índios citadinos para, desse modo, alcançar os objetivos propostos neste trabalho. Bezerra (s/d), por exemplo, apresenta sobre a questão de etnografia e do trato do outro (o *corpus*) e do caminho extenso que uma pesquisa desse modo acaba tendo: “o método exige práticas específicas no trato com o outro enquanto objeto de estudo. Porém na prática esta atividade é perpassada de detalhes, incidentes, imprevistos e descobertas que se sobrepõe a uma descrição e conceituação em poucas palavras” (Bezerra, s/d, p. 2).

Ainda sobre o viés etnográfico, utiliza-se DaMatta (1973), para ajudar a reforçar a trajetória que essa pesquisa se propõe, tendo em seu caminho três fases, intituladas por ele como: teórico-intelectual; período prático; e pessoal ou existencial. Essas três fases exemplificam ainda mais o caminho etnográfico proposto.

No primeiro momento há a fase “teórico-profissional”, em que o pesquisador no preparo para a construção de seu trabalho visualiza o ambiente da pesquisa por meio de um caminho bibliográfico, elaborando suas propostas e inferências de um modo teórico, vendo ainda aquele corpus de análise de maneira abstrata:

Na fase *teórico-intelectual*, as aldeias são diagramas, os matrimônios se resolvem em desenhos geométricos perfeitamente simétricos e equilibrados, a patronagem e a clientela política aparecem em regras ordenadas, a própria espoliação passa a seguir leis e os índios são de papel. Nunca ou muito raramente se pensa em coisas específicas, que dizem respeito à minha experiência, quando o conhecimento é permeabilizado por cheiros, cores, dores e amores. Perdas, ansiedades e medos, todos esses intrusos que os livros, sobretudo os famigerados "manuais" das Ciências Sociais teimam por ignorar. (Damatta, 1973, n.p).

Em seguida, tem-se a fase de “período prático”, uma antevéspera da pesquisa, como bem diz DaMatta, em que as perguntas de cunho teórico dão lugar a questionamentos e situações acerca da realidade mais concreta do trabalho, ou seja, os preparos para ida ao campo:

Ela diz respeito, essencialmente, a nossa antevéspera de pesquisa. De fato, trata-se daquela semana que todos cuja pesquisa implicou uma mudança drástica experimentaram, quando a nossa preocupação muda subitamente das teorias mais universais para os problemas mais banalmente concretos. A pergunta, então, não é mais se o grupo X tem ou não linhagens segmentadas, à moda dos Nuer, Tallensi ou Tiv, ou se a tribo Y tem corridas de tora e metades cerimoniais, como os Krahó ou Apinayé, mas de planejar a

quantidade de arroz e remédios que deverei levar para o campo comigo. (Damatta, 1973, n.p).

Nesse caminho, a pesquisa se torna mais palpável, saindo do campo da abstração e se tornando mais concreta em sua trajetória. Com isso, o pesquisador já começa a pensar na ida ao campo e nas realidades que ele encontrará ao chegar ao local. Afinal, a realidade do corpus da pesquisa não é semelhante a do pesquisador e esse choque já começa a ser sentido nesta etapa, sendo definitivamente mais forte na terceira fase, a ser citada abaixo.

Em seguida, há a última fase, denominada como “pessoal ou existencial”. O que se vê nessa etapa acaba por ser uma consequência das anteriores, sendo também reflexo do choque entre os mundos do pesquisador e de seu corpus:

Aqui, não temos mais divisões nítidas entre as etapas da nossa formação científica ou acadêmica, mas por uma espécie de prolongamento de tudo isso, uma certa visão de conjunto que certamente deve coroar todo o nosso esforço e trabalho. Deste modo, enquanto o plano teórico-intelectual é medido pela competência acadêmica e o plano prático pela perturbação de uma realidade que vai se tornando cada vez mais imediata, o plano existencial da pesquisa em Etnologia fala mais das lições que devo extrair do meu próprio caso. É por causa disso que eu a considero como essencialmente globalizadora e integradora: ela deve sintetizar a biografia com a teoria, e a prática do mundo com a do ofício. (Damatta, 1973, n.p).

Ou seja, neste momento da ida ao campo já não há a figura teórica e abstrata tanto do indígena, como de seu ambiente de vivência, mas sim do indígena verdadeiro, feito de carne e osso e que habita sua comunidade, tendo neste local a sua rotina, sua cultura e sua(s) língua(s). Nesta etapa, evidencia-se ainda mais a percepção do pesquisador do embate entre o seu mundo e um outro, que é o do local onde ele está situado, mostrando a linha tênue que esse trabalho etnográfico acaba tendo:

E então verifico, intimamente satisfeito, que o meu ofício — voltado para o estudo dos homens — é análogo à própria caminhada das sociedades humanas: sempre na tênue linha divisória que separa os animais na determinação da natureza e os deuses que, dizem os crentes, forjam o seu próprio destino. (Damatta, 1973, n.p).

Tendo em vista toda essa caminhada para o amadurecimento teórico e metodológico, apresenta-se como hipótese para a pesquisa de campo a ideia do embate entre a língua portuguesa e as línguas indígenas dentro das comunidades investigadas, ocasionando uma relação de status entre determinada língua, refletindo em “duelos linguísticos” no ambiente da

sala onde o professor do CMEEI realiza sua ministração de aula. Ou seja, em que situação de uso os jovens estudantes realizam as línguas indígenas? Quais as línguas utilizadas fora de sala de aula? E como o professor busca conciliar a língua portuguesa com a língua indígena?

O que se busca nesse processo não é a coleta de dados estruturais, como sintáticos, morfológicos ou fonético-fonológicos para fins de um estudo sociolinguístico, como se ao final houvesse “atestado de proficiência” de quem realmente fala ou não determinada língua indígena nas comunidades, mas sim o de observar na fala dos professores os principais conflitos nas comunidades/CMEEI quanto ao uso da língua neste contexto plurilíngue nas comunidades. A hipótese inicial é a de que a cidade de Manaus demanda uma força de status da Língua Portuguesa em relação às línguas indígenas que povoam a cidade.

Logo, o professor indígena acaba se encontrando no meio desse conflito e, com isso, a comunidade espera dele uma resposta a esse impasse, o que nem é sempre fácil de solucionar: o de buscar fortalecer ou até de “revitalizar” a língua de sua comunidade. A partir dessa pesquisa propõe-se apresentar a visão da comunidade e dos alunos acerca desse embate linguístico tomando como base a ótica do professor do CMEEI, pois é na escola que teremos o principal meio de observar os aspectos linguísticos que permeiam a comunidade. Desse modo, para se chegar à comunidade e aos alunos será utilizada a visão do professor.

Lógico que para aprofundar tal hipótese, houve necessidade de uma ida prévia a campo no intuito de, inicialmente, conhecer os professores indígenas, apresentar-me enquanto pesquisador, conhecer suas histórias, a organização das comunidades, os alunos, as lideranças, os locais em que se localizam os CMEEI e, dentro dessa relação de convívio, ajudar a formar a organização dos materiais acerca da coleta de dados, sempre seguindo um percurso sociolinguístico.

Nesse sentido, estar em contato com esta realidade foi de grande auxílio para a construção e o amadurecimento do que se tornaria o questionário final dessa pesquisa, pois a partir da anuência de alguns professores dos CMEEI, pôde-se apresentar uma proposta do questionário adaptado a partir de Maia (2006), fazendo com que nesse encontro com os professores houvesse uma aplicação prévia da proposta de documento, ocasionando dados prévios que ajudarão a fomentar a proposta do questionário final para realizar a coleta de informações. Este ponto acaba corroborando com a ideia de Moresi (2003) sobre a necessidade de realizar um pré-teste com o questionário antes de sua aplicação definitiva, a fim de evitar falhas, como eliminar perguntas equivocadas, adaptar ou expandir alguns dos itens presentes

no documento:

O questionário/formulário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida. Verificada as falhas, deve-se reformular o questionário, conservando, modificando, ampliando ou eliminando itens. O pré-teste deve ser aplicado mais de uma vez e em uma população com características semelhantes. (Moresi, 2003, p. 67).

A busca para vivenciar ao máximo o contexto do corpus desse recorte sociolinguístico antes da etapa de pesquisa de campo foi, e continua sendo, uma experiência transformadora para a pesquisa, pois houve a oportunidade de conhecer a realidade das comunidades e sentir os pontos similares e distintos entre elas, como nas localidades em área urbana e rural, sendo essa uma experiência importante para reflexão acerca de papel de pesquisador do mestrando perante essas comunidades.

Ainda, pois, que houvesse esse contato prévio com todos, tem-se consciência de que propor a pesquisa e ir ao campo com os documentos para análise e coleta de dados sem conhecimento prévio da realidade dos professores indígenas e de suas comunidades seria uma atitude de pouco êxito ao trabalho, sendo importante conhecer ao máximo tais realidades e evitar que durante a etapa “pessoal” do trabalho, citada anteriormente por DaMatta (1973), não ocorra de um modo tão abrupto para o pesquisador o choque entre os dois mundos, sendo um destes o do próprio pesquisador e o outro, o de quem ele se propõe a conhecer e investigar. Ou seja, o da comunidade do professor indígena.

A partir do amplo apoio da equipe da GEEI/SEMED foi possível conhecer professores, lideranças e até membros de comunidades não relacionadas aos CMEEI. Tendo esse contato, estive junto dessas pessoas acompanhando-as em eventos culturais, políticos e também realizando oficinas de redação com os professores dos Centros Culturais de Educação Escolar Indígena da SEMED/Manaus. Todas essas experiências são de muito valor para o amadurecimento desse trabalho em seu aspecto metodológico, pois também é de muita importância conhecer o contexto em que os CMEEI e as comunidades possuem, para que as dinâmicas destes locais auxiliem ao máximo no fortalecimento da visão do pesquisador sobre a temática desta dissertação.

Logo, de acordo a realidade pautada neste trabalho, optou-se pelo caminho qualitativo-quantitativo para a aplicação dos documentos no intuito de que haja a geração dos dados, pois a partir das respostas levantadas pelos entrevistados, poderá ser realizada a análise dessas informações e, desse modo, os resultados para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa,

servindo como base para ajudar a fortalecer os caminhos da educação escolar indígena no município de Manaus.

No caminho qualitativo, tem-se a reflexão do papel do professor com a sala de aula e seus alunos, em que aquele, um profissional capacitado e inserido como professor por meio de sua comunidade, trará sua visão sobre o modo que é gerido o plurilinguístico em sua sala de aula e dentro de sua comunidade, à custa de sua visão acerca dos seus alunos e das pessoas que rodeiam esse ambiente, bem como informações de dados linguísticos, tal qual prestígio de determinada língua em relação a outras (complementaridade funcional e concorrência), indo em direção ao que é apresentado por Moresi (2003): “A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes” (p. 69).

Nisto, complementa Moresi com uma fala acerca do teor emocional que tal método acaba ocasionando: “A pesquisa [...] também determina quais ideias geram uma forte reação emocional. Além disso, é especialmente útil em situações que envolvem o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas ideias” (p. 69-70). Quanto a esse aspecto emocional da pesquisa qualitativa que, conseqüentemente, ocasionará em dados para a análise da pesquisa, traz-se Chizzotti (s/d), que fala sobre essa relação de interdependência entre o sujeito da pesquisa com o mundo real (o objeto) a envolvê-lo e de como tal fato é importante para a geração de informação de análise:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzotti, s/d, p.79).

Neste segmento não haverá perguntas com propósito de respostas fechadas aos professores indígenas, mas sim de que a partir dos itens inseridos no formulário da pesquisa, desdobrem-se inferências e reflexões sobre a questão do status e do uso das línguas presentes nas comunidades, do modo como está a questão do status das línguas nessas localidades, assim como outros pontos relacionados à educação escolar indígena na cidade de Manaus.

É importante salientar que este trabalho também possuirá seu viés quantitativo em etapas do formulário, considerando a necessidade de haver a tabulação dados obtidos pelos questionários, tendo nesses fatores aspectos de abordagem quantitativa, afinal os dados serão

normatizações estatísticas de frequência relativa, usando a amostragem estratificada, resultando nos percentuais que serão descritos e analisados de acordo com as hipóteses e os objetivos dessa dissertação, conforme apresenta Moresi (2003):

Esta técnica de pesquisa também deve ser usada quando se quer determinar o perfil de um grupo de pessoas, baseando-se em características que elas têm em comum (como demográficas, por exemplo). Através de técnicas estatísticas avançadas inferenciais, ela pode criar modelos capazes de predizer se uma pessoa terá uma determinada opinião ou agirá de determinada forma, com base em características observáveis. (Moresi, 2003, p. 64).

Observa-se o peso do viés quantitativo em uma das propostas inseridas: a de gerir dados diacrônicos sobre as línguas presentes nessas comunidades no que tange à expansão de línguas e taxa de transmissão de uma geração a outra. Aqui, todas essas informações serão obtidas pela ótica dos professores dos CMEEI à custa da apresentação do formulário na etapa da pesquisa de campo.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização da pesquisa propõe-se fazer a entrevista *in loco* e, para tal ato, serão utilizados como instrumentos de trabalho: questionários previamente elaborados; entrevistas aplicadas aos professores; registros fotográficos; diário de campo para relatos de atividades vivenciadas nas comunidades e documentos oficiais cedidos pela comunidade ou de órgãos como a SEMED/Manaus.

A seguir serão apresentados detalhadamente os instrumentos “Formulário” e “Entrevistas Informais” para evidenciar como estas informações serão úteis a fim de esclarecer as hipóteses norteadoras desta dissertação.

Trabalha-se com a ideia de “Formulário” pela possibilidade de direcionar as perguntas inseridas no documento a respostas mais diretas, principalmente nas de cunho quantitativo. Aliás, tendo em vista a realidade **qualitativo-quantitativa** deste trabalho, é necessário esclarecer que as perguntas que irão compor o documento serão denominadas, à custa de Moresi (2003, p. 65-66), como:

- a) abertas (com o entrevistado respondendo livremente a partir da pergunta);
- b) fechadas (as respostas são apresentadas ao entrevistado, sendo apenas uma

alternativa de resposta possível);

c) pergunta com matriz de resposta (aqui estará montado um quadro para facilitar a resposta do entrevistado e nesta etapa há possibilidade de se escolher mais de uma alternativa de resposta).

Esclarece-se também a escolha de “formulário” em detrimento de outras nomenclaturas, pois de acordo com Moresi (2003) tal denominação: “É o nome usado para designar uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador numa situação face a face com outra pessoa” (p. 65). Desse modo, a palavra selecionada reitera ainda mais o documento com a proposta etnográfica de cunho sociolinguístico desse trabalho. Esclarece-se que até o momento o formulário será o único documento físico que constará com a participação dos entrevistados a ser utilizado como instrumento de análise.

O próximo instrumento será de “Entrevistas Informais”, que servirá como suporte ao elemento “Formulário”, principalmente no registro de opiniões dos entrevistados em perguntas de viés qualitativo. Esse registro será importante principalmente quanto ao acréscimo de pontos de debates que poderiam não estar no documento físico da pesquisa. Logo, as entrevistas ocorrem ao mesmo tempo da aplicação do questionário, sendo o registro sonoro do questionário e servindo como elemento auxiliar em pontos que podem ser somados à pesquisa no momento da entrevista.

Quanto a registros digitais, como fotografias e filmagens por câmera, estes serão acrescentados caso haja oportunidade e devida autorização da comunidade, pois se sabe dos receios de cada local quanto ao uso de fotografias e de filmagens, por envolver pessoas da comunidade e até alunos dos CMEEI, que em sua maioria são compostos por menores de idade. É importante ressaltar esse ponto, pois em algumas localidades há falas de moradores e de lideranças que mostram insatisfação com o registro de imagens do local e de pessoas da localidade de maneira indevida.

Por fim, o sigilo de todas as informações coletadas ao longo da pesquisa de campo será garantido aos entrevistados à custa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assegurando o anonimato aos informantes e o direito a eles de retirarem suas falas dessa pesquisa, caso haja interesse.

2.3 Participantes da pesquisa

Para a etapa de pesquisa de campo, etnográfica e de viés qualitativo-quantitativo, é necessário selecionar os participantes, de modo que estes alcancem por meio das entrevistas as informações presentes nos objetivos do trabalho, para que se possa traçar o recorte sociolinguístico proposto e encaminhar ações que auxiliem no fortalecimento das línguas indígenas na cidade de Manaus.

A seleção dos participantes considerou apenas os professores indígenas atuantes nos Centros Culturais de Educação Escolar Indígena – CMEEI da GEEI, primeiro pelo fator de delimitação para análise futura da coleta de dados e, segundo, pela escola de ensino regular bilíngue possuir uma proposta de ensino distinta em relação aos CMEEI, tal como foi exposto por Lima (2018) no capítulo anterior, o que estenderia ainda mais os dados a serem analisados deste trabalho de recorte sociolinguístico, pois as perguntas apresentadas necessitariam de contextualização para as duas realidades, que seguem caminhos distintos dentro de suas propostas. Com isso, haverá a coleta somente com os professores indígenas dos CMEEI.

Dentro desses espaços, a organização ocorre com a presença de 01 (um) professor indígena remunerado e que foi escolhido por meio de sua própria comunidade por meio de votação. Em paralelo, pode ocorrer a presença de outro professor, este tendo a função de atuar e auxiliar no trabalho educacional do CMEEI de modo voluntário; também não é rara a aparição de um ancião ou de uma anciã ou até mesmo de algum morador com alto grau de respeitabilidade pelos demais para participar de atividades relacionadas a “contações de histórias antigas” aos alunos em momentos específicos das aulas. Logo, para a coleta de dados, serão selecionados como corpus de análise os professores remunerados, sendo estes os professores regulares dos CMEEI.

Para o trabalho de campo desta pesquisa, buscou-se aplicar os documentos com 17 (dezessete) professores, equivalentes aos 17 CMEEI existentes e ativos nas zonas rural e urbana da capital amazonense. Salienta-se que quantidade de CMEEI existentes deveria ser de 18 (dezoito), mas um encontrava-se desativado no decorrer da pesquisa. Ao longo da construção desta dissertação, foi possível entrar em contato com uma considerável parcela desses 17 professores indígenas, podendo realizar a aplicação da pesquisa com 09 professores, constando nesta dissertação até o momento o número de 04 entrevistas, com 04 professores indígenas.

Acerca dos CMEEI, de quem foram os informantes da pesquisa e de quais comunidades

estes centros culturais se atrelam, apresenta-se abaixo um breve resumo desses pontos:

- 1) Comunidade I, CMEEI Tupãna Yupirunga, localizado na Comunidade Santa Maria, sítio Santa Maria, Rio Tarumã Açu, Manaus. Para este centro cultural, foi entrevistada a Informante que será nomeada como Ana, professora do CMEEI.
- 2) Comunidade 2, CMEEI Wainhamary, localizado no Bairro Nova Cidade, Conjunto Cidadão 12, Manaus. Para este centro cultural, foi entrevistada a Informante que será nomeada como Beatriz, professora do CMEEI.
- 3) Comunidade 3, CMEEI Weku Durpuá, localizado na Comunidade Barreirinha, Rio Cuieiras, Manaus. Para este centro cultural, foi entrevistado o informante que será nomeado como Cláudio, professor do CMEEI.
- 4) Comunidade 4, CMEEI Buû-Miri, localizado na Associação de Mulheres do Alto Rio Negro, Conjunto Villar Câmara, Manaus. Para este centro cultural, foi entrevistada a informante que será nomeada como Débora, professora do CMEEI.

Até o momento do levantamento dessa dissertação, sabe-se que todos os professores nasceram em território brasileiro, mas nem todos são oriundos de Manaus. É possível esclarecer também desde já que os professores possuem mais de 18 (dezoito) anos, sendo homens e mulheres de diferentes faixas etárias, possuindo ou não o ensino superior completo e, normalmente, tendo proximidade com a liderança da comunidade em que residem. A vinda deles à capital amazonense, informação obtida à custa das conversas informais realizadas com alguns deles, foi ocorrida de localidades do interior para a capital amazonense justamente pela busca de melhores condições de estudo ou de emprego. Esses professores são de etnias diferentes e a situação linguística deles possuem categorias heterogêneas: alguns são falantes de português como de suas línguas originais, enquanto outros somente possuem o português, mas buscam ao máximo o contato com suas línguas originais, principalmente devido tanto pelo seu ofício de professores de CMEEI, como pelo desejo sentido por eles e pela sua comunidade de “recuperarem” suas línguas e, com isso, tornarem-se falantes plenos.

Diante dessa realidade plural tanto linguística, como cultural, tem-se a certeza de que todos esses professores possuem um importante papel enquanto sujeitos participantes da pesquisa, pois eles legitimam o ato de lecionar para fortalecer a língua e a cultura de seu povo e é possível presumir que devido a isso eles possuam as competências necessárias para dialogarem com as questões assinaladas no formulário deste trabalho sobre o recorte sociolinguístico, tendo em vista a percepção possuída por eles das suas línguas, da sua etnia, da

sua comunidade e do seu papel de professores indígenas. Assim sendo, traz-se novamente Chizzotti (s/d) acerca dessa reflexão do papel do pesquisado, principalmente no que tange sobre o viés qualitativo abarcado por este trabalho:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. (Chizzotti, s/d, p. 83).

Lógico que isso não significa que a vivência diária dentro dessa realidade possa criar um conhecimento crítico que, conforme fala Chizzotti, relacionasse os saberes particulares com a totalidade, ou seja, das experiências individuais destes indivíduos com o contexto geral da sociedade habitada por eles. Entretanto, espera-se que esses indivíduos, aqui inseridos dentro de suas comunidades em uma posição de destaque e delegada a eles por meio de um consentimento democrático, possam fazer uma reflexão relacionada à questão linguística por serem educadores, para então poderem realizar, por meio de seus relatos na pesquisa, um retorno das demandas sentidas por eles e que, dessa maneira, ajudem a repensar ou fortalecer as políticas linguísticas que permeiam a educação escolar indígena não somente na sua, mas nas demais comunidades possuidoras dos CMEEI da GEEI/SEMED:

Supõe-se que "os atores sociais não são imbecis", na expressão forte de Garfinkel, mas autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico. Como sujeitos da pesquisa, identificam os seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem as ações mais eficazes. As ações de intervenção na realidade não são, necessariamente, consensuais; devem sempre ser "negociadas" para se adequar às possibilidades concretas do contexto, das pessoas e das condições objetivas em que devem ser postas. (Chizzotti, s/d, p.83)

Tendo em vista a contextualização realizada ao longo desse item acerca do método de pesquisa adotado e da apresentação dos professores que servirão como corpus do trabalho, reitera-se que durante o ato da coleta de dados esses professores terão suas identidades mantidas em sigilo, sendo este um direito assegurado pelo TCLE. Para a identificação desses sujeitos ao longo da análise de dados nos capítulos vindouros da dissertação, serão utilizados pseudônimos, a fim de que se preserve ainda mais a identidade dos envolvidos.

2.4 A análise dos dados e os seus procedimentos

Tomando como base o viés qualitativo-quantitativo proposto pelo trabalho, será usado como norteador para a análise dos dados a perspectiva sociolinguística de Calvet (2002) e (2007) no que diz respeito aos debates sobre o *status*, o *corpus* da língua, gestão do plurilinguismo (*in vivo* e *in vitro*) complementaridade funcional e concorrência entre a língua portuguesa e as línguas originais presentes nas comunidades selecionadas. É importante destacar que o *corpus* da língua e o *corpus* da pesquisa são elementos distintos, este último é referente aos professores indígenas enquanto informantes, ao passo que o *corpus*, que será destacado em itálico ao longo deste trabalho, é referente à perspectiva sociolinguística de Calvet, cuja abordagem será maior explorada no segmento teórico do capítulo. A partir da coleta dos materiais, propõe-se a análise das informações buscando dialogar com as teorias e falas presentes em tal linha teórica.

Para tabulação dos dados e apresentação de seus aspectos estatísticos no segmento quantitativo, serão utilizados Chizzotti (s/d) e Moresi (2003), a priori, como documentos-base nesta etapa. O caminho estatístico será necessário na pesquisa para apresentar os dados gerados por determinadas etapas, tais quais informações sobre taxa de transmissão e informações relacionadas com a gestão do plurilinguístico, podendo desse modo realizar comparação e análise dos dados entre os entrevistados, conforme atesta Chizzotti (s/d):

Usa-se a análise estatística para mostrar a relação entre variáveis por gráficos, classificados por categorias e medidos por cálculos de parâmetros característicos (média, mediana e quartis etc.) ou para mostrar a relação entre variáveis. Os processos de análise estatística, com o auxílio do computador, abreviaram muito a ordenação explanatória dos dados e os meios de correlacionar variáveis, ampliando as possibilidades de correlação, comparação e análise dos dados. (p. 69)

Quanto a demandas do viés qualitativo, Chizzotti (s/d) e Moresi (2003) novamente serão utilizados, pois serão esclarecedores acerca da análise dos dados obtidos pelos informantes dentro do papel possuídos por estes diante de uma pesquisa de viés qualitativo, em que eles terão opiniões daquele universo expostas a partir das perguntas dirigidas do formulário, em que eles procurarão refletir sobre as inquietações apresentadas nos objetivos desse trabalho, gerando informações que ao final dessa dissertação servirão como documentos auxiliares no processo de reafirmação linguística e cultural dos povos indígenas presentes na cidade de Manaus e também para geração de documentos com apresentação de demandas para a educação escolar indígena na capital amazonense. Com isso, traz-se novamente Chizzotti (s/d) para

reafirmar a necessidade dessa modalidade de pesquisa nesta pesquisa:

Os dados são colhidos, iterativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. Em geral, a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa. No desenvolvimento da pesquisa, os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados. Os aspectos particulares novos descobertos no processo de análise são investigados para orientar uma ação que modifique as condições e as circunstâncias indesejadas. (p. 89).

Logo, a pesquisa qualitativa acaba sendo um mecanismo necessário para revelar as necessidades e demandas dos entrevistados, em conformidade com Moresi (2003):

Esse tipo de pesquisa também é usado para identificar a extensão total de respostas ou opiniões que existem em um mercado ou população. A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes. Com esse objetivo em mente, também é importante trabalhar com uma amostra heterogênea de pessoas enquanto se conduz uma pesquisa qualitativa. (p. 69)

À custa desta modalidade de pesquisa, juntamente com o método quantitativo, será possível apresentar resultados e, por meio deles, expor ao final da dissertação não somente os dados resultantes, como também estratégias de ação para solucionar ou gerar um debate acerca dos problemas levantados durante a investigação.

3. PERCURSO TEÓRICO

O terceiro capítulo desta dissertação pretende expor conceitos teóricos acerca da sociolinguística para que, desse modo, eles sirvam de apoio no debate da análise dos materiais coletados à custa do formulário da pesquisa. Também serão apresentados leis e documentos sobre políticas linguísticas para os povos indígenas em contexto nacional, estadual e municipal.

3.1 Políticas públicas no Brasil para a educação escolar indígena: principais leis e documentos

No que tange sobre a educação escolar indígena dentro do movimento de luta dos povos indígenas, tem-se como marco para consolidação desses direitos a retomada da democracia no Brasil, iniciada na década de 1980 e a Constituição Federal – CF de 1988 sendo o elemento assegurado da diversidade de suas culturas, de suas organizações sociais, de seus costumes, de suas crenças, das terras que ocupam, bem como de suas línguas, conforme o art. 231 da referida CF.

Os destaques ocorrem ainda pelo inciso XIV do art. 22, em que a União deve legislar sobre as populações, assim como o art. 210 assegura às comunidades indígenas o Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo também a prática do ensino bilíngue nas escolas. Por fim, o parágrafo primeiro do art. 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas, bem como manifestações populares, afro-brasileiras e de outros grupos que fazem parte do processo civilizatório do Brasil.

É importante destacar que a luta e o movimento para a consolidação da educação escolar indígena em território brasileiro são anteriores à CF de 1988. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI de 1998 há duas tendências que se mostravam dentro da história indígena quando se pensava entre o Estado e estes povos, sendo o primeiro com uma ideia de integração destes, ocasionando um processo de homogeneização cultural e o segundo, que buscava uma perspectiva valorizadora do pluralismo cultural dos povos indígenas.

No que diz respeito à “integração” havia uma visão por parte do Estado acerca da educação escolar indígena que, embora fossem reconhecidas em um primeiro momento as diversidades dos povos, o caminho proposto, refletido nos documentos oficiais daquele período,

oferecia como única oportunidade real aos indígenas a integração na sociedade do “branco”, tornando-se assim verdadeiramente “brasileiros”, perdendo ao final do processo suas identidades indígenas:

A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade (RCNEI, 1998, p 26).

Essa política integracionista realizada pelo Estado agiu fortemente na sociedade brasileira desde o período colonial até o final da década de 1980. Para o Estado, nesse longo período de pré-Constituição, escolas direcionadas ao estudante indígena somente teriam utilidade para realizar a integração dele ao Brasil, seguindo o modelo educacional semelhante aos de estudantes brancos e, enquanto sobre as línguas indígenas, recorta-se um excerto do RCNEI sobre o papel delas no contexto educacional daquele período: “as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura ‘nacional’” (RCNEI, 1998, p. 27). Por fim, com a intensidade de um discurso que se repetiu por quase cinco séculos de história na sociedade brasileira, tal fala apesar de atualmente não encontrar forças no âmbito da legislação, em sua ampla maioria ainda se reflete por parte da população, garantindo força a setores políticos que ainda possuem essa visão integradora do indígena, em que ele só será parte do Brasil se excluir de sua vivência as línguas, as culturas e as tradições de seu povo.

O caminho para o pluralismo cultural surge a partir da metade final da década de 1970, por meio do surgimento de movimentos indígenas contrários a visão integracionista para o indígena, tais quais movimentos dentro de setores da população brasileira a fim de que se criassem entidades de apoio e de colaboração com os povos indígenas, sendo todas essas mobilizações reflexos do enfraquecimento e consequente queda do regime militar ocorrido na década de 1980. Agora, as pautas indígenas se fortaleceriam e entrariam na busca pela legitimação de direitos garantidos em documentos oficiais. No campo educacional, buscava-se então a consolidação da “escola para os índios”, alcançada na CF de 1988, buscando reconhecer o pluralismo cultural dos povos presentes no território brasileiro, do mesmo modo que questões sociais, linguísticas e políticas dos povos indígenas dentro do contexto educacional brasileiro.

A Constituição Federal de 1988 é o ponto inicial para a legitimação dos direitos indígenas quanto a seus territórios, seus valores sociais, suas línguas, suas culturas, entre outros aspectos. No que se refere à educação escolar indígena, outros documentos importantes surgiram ao longo das três décadas após a homologação da CF.

Nessa trajetória, destacam-se o Decreto Presidencial n. 26, de 04 de fevereiro de 1991 e a Portaria Interministerial n. 559, ambas de 1991. O primeiro se relacionava com a integração da educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, atribuindo a realização dessa integração ao Ministério da Educação – MEC em todos os níveis e modalidade de ensino, cabendo a realização dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, de acordo com as diretrizes traçadas pelo MEC. A segunda acaba sendo um complemento das propostas do item citado anteriormente, definindo ações e formas do modo como o MEC assumirá as novas funções, prevendo também a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena. Por fim, outro decreto importante para a educação escolar indígena foi o de nº 1.904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos.

Já no ano de 1996, tem-se a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996, documento importante para o fortalecimento da educação escolar indígena, dispondo dessa temática nos artigos 78 e 79. Tendo no primeiro artigo que, por meio da União em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e de assistência ao indígena, haveria o desenvolvimento de programas para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com objetivo de assegurar a eles suas histórias, suas identidades enquanto indígenas, bem como suas línguas e as ciências de seus povos, ao mesmo tempo em que proporciona a eles o direito de terem acesso a conhecimentos técnicos e científicos tanto de outras sociedades indígenas, como das não indígenas no processo de ensino-aprendizagem.

Já em seu artigo 79, assegura-se que: “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (BRASIL, p.31), tendo esses programas o planejamento realizado por meio de audiência com as comunidades indígenas e também com objetivo de fortalecer aspectos socioculturais de cada comunidade, assim como as línguas maternas destes locais. Outros objetivos se relacionam com a formação de pessoal especializado para atuar nas comunidades, o desenvolvimento de currículos e de programas específicos, incluindo questões culturais das respectivas comunidades e, finalmente, a elaboração e a publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Em 1998, dois anos após a publicação da Lei 9394, tem-se o surgimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, documento que visava atender as determinações trazidas pela LDBEN acerca da educação escolar indígena e servindo como auxiliador ao professor em seu trabalho junto às comunidades indígenas. O conteúdo deste material é de caráter geral e abrangente, apontando: “questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos (RCNEI, 1998, p. 5)”. Ressalta-se que a elaboração do RCNEI ocorreu à custa da participação de educadores indígenas e não indígenas.

Um ano depois surge a Resolução n. 3, datada de 10 de novembro de 1999, em que se fixam “Diretrizes Nacionais” para o funcionamento das escolas indígenas no que tange acerca da estrutura e do funcionamento destes locais. Por meio dessa resolução, reconheceu-se que estes estabelecimentos teriam normas e ordenamento jurídico próprios, com suas diretrizes curriculares pautadas no ensino intercultural e bilíngue, para que desse modo se afirmassem a valorização das culturas dos povos indígenas e a manutenção da diversidade étnica desses povos.

Em seguida, é sancionada a Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, apresentando no ato o período de vigência, quem delegará (entre Estado, Município, Distrito Federal e União) para a legitimação do Plano e o modo de avaliação desse documento dentro de um período de tempo, assim como outras informações. No que se refere sobre a educação escolar indígena, o Plano Nacional de Educação dedica um capítulo para essa causa, apresentando ao final 21 (vinte e um) objetivos e metas a serem alcançados.

Das 21 colocações, têm-se ao longo delas pontos relacionados à oficialização das escolas indígenas e ao assegurar o modelo de educação intercultural e bilíngue, bem como a autonomia dessas escolas tanto no projeto pedagógico, como no uso de recursos financeiros públicos, garantindo nesse processo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relacionadas à escola. Outros pontos importantes foram o de universalizar a educação das escolas indígenas em seus anos iniciais, respeitando suas vivências e aspectos sociolinguísticos, assim como ampliar de modo gradativo a oferta do 5º ao 8º ano (equivalente aos ciclos III e IV) à população indígena, a fim de garantir a eles nessa etapa, tanto por meio de escolas indígenas ou pela integração do aluno ao ensino regular, o acesso ao ensino fundamental pleno.

Alguns pontos dialogam com a questão do professor indígena e de sua formação continuada, conforme os itens 15, 16, 17 e 20 do PNE 2001. Ao longo dessas metas há: a busca pela instituição e regulamentação do magistério indígena, reconhecendo a categoria dos professores indígenas e garantindo a estes os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino; que se estabeleça e que se assegure a qualidade da formação dos professores indígenas; que em 02 (dois) anos após a publicação do PNE haja um plano para se implementar programas especiais de formação de professores indígenas em nível superior, por meio da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente; que se promova a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio, com a colaboração entre União, Estados e Municípios em parcerias com instituições de ensino superior.

Outro documento que reitera o papel da educação escolar indígena e o direito dos povos indígenas com a educação diferenciada é o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançando em 24 de abril de 2007, documento que dentre várias diretrizes para a educação no Brasil traz dentro do capítulo relacionado à “alfabetização, educação continuada e diversidade” o seguinte ponto quanto à educação própria dos indígenas:

Os conceitos que sustentam o PDE permitem que sejam construídos, com as comunidades indígenas, arranjos étnico-educativos em respeito à territorialidade das comunidades, ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada (PDE, 2007, p. 37).

No Amazonas, a trajetória de políticas voltadas aos direitos educacionais dos povos indígenas residentes nessa parte da federação tem início com a promulgação da Constituição do Estado do Amazonas. O documento, datado de 05 de outubro de 1989 assegura, por meio da alínea “i” do inciso I do artigo 199, a língua portuguesa como veículo de ensino nas escolas de educação fundamental, assegurando também às comunidades indígenas a utilização o uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem.

Já o Decreto 1394, de 29 de novembro de 2011, apresenta a criação e o funcionamento de escolas indígenas, bem como o reconhecimento da categoria de professores indígenas no sistema de ensino municipal de Manaus. Neste decreto, por meio do parágrafo único do artigo 1º é reconhecido o papel diferenciado dessas escolas quanto a suas estruturas e funcionamento com: “normas e ordenamento jurídico próprios e diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas e comunidades dos povos indígenas, à

afirmação e à manutenção de suas diversidades étnicas”.

Cita-se também a lei ordinária n. 2000, datada de 24 de junho de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação do Município de Manaus – PME, e que buscou por meio do Art. 7 §2 que a educação escolar indígena deveria ser implementada por meio de um regime de colaboração específico: “considerando os territórios étnico-educacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades”.

Dentro do documento, há ainda metas e estratégias com objetivo de fortalecer a educação escolar indígena no município, tais como: a oferta de ensino fundamental na própria comunidade não só para as populações indígenas, mas as do campo e quilombolas, respeitando a identidade cultural e seus modos de produção (item 2.7); o desenvolvimento, dentro do prazo de dois anos da publicação PME, de currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar indígena, do campo e quilombolas, incluindo conteúdos culturais dessas realidades, considerando as práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, com materiais específicos inclusive para alunos com deficiências (item 7.29); a participação docente em programas específicos promovidos pelo Estado do Amazonas e pela União para a formação dos profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (item 15.5); implementação de programas específicos de formação de profissionais para escolas do campo de comunidades indígenas (15.6); realização de concurso público para provimento de cargos efetivos em escolas indígenas considerando aspectos socioculturais das comunidades (18.3).

3.2 Sociolinguística – Breve Panorama Histórico

Para Cezário e Votre (2013), a sociolinguística se conceituaria como:

Uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (p. 140).

A fim de que se chegue a este conceito da sociolinguística como um estudo da língua em seu uso real, que não poderia ser estudada de modo autônomo e alheio a aspectos “externos”

a ela, comenta-se brevemente a trajetória da linguística moderna, iniciada no Século XIX, perpassando por nomes como o de Saussure, para mostrar os debates que direta ou indiretamente ocasionaram no fomento da sociolinguística, que teve como nome importante em seu campo variacional, William Labov e Louis-Jean Calvet que, por meio da política linguística, dos conceitos de *status* e de *corpus*, assim como da gestão do plurilinguismo (o *in vivo* e o *in vitro*) serão essenciais para a abordagem do trabalho.

Nesse caminho, apresenta Martelotta (2011, p. 31) os primeiros passos da linguística, que surge a partir de meados do Século XIX, quando ela é reconhecida de fato como ciência, fazendo perder força a antiga visão universalista e lógica da gramática grega, desenvolvendo uma tendência alternativa de estudar línguas, intitulada *gramática histórico-comparativa*. De acordo com o autor, caracteriza-se essa tendência como:

Uma proposta de comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum a fim de detectar a estrutura da língua original, da qual elas se desenvolveram. Como o nome sugere, trata-se de uma abordagem eminentemente histórica, que evoluiu, sobretudo, em função da descrença dos linguistas do Século XIX em relação à universalidade, proposta pela tradição gramatical grega (p. 11).

A partir de tal quebra da visão universalista e universal da língua, iniciada pelos gramáticos histórico-comparativos, chega-se até a linguística moderna. Tem-se aqui como nome importante o do suíço Ferdinand de Saussure, cujos ensinamentos foram compilados por seus alunos após sua morte, originando no ano de 1916 o *Curso de Linguística Geral*, material tomado como ponto de partida para o estruturalismo na linguística: “essas ideias revolucionaram os estudos da época, dando às pesquisas em linguística, sobretudo na Europa, uma nova direção, distinta da que caracterizava a gramática histórico-comparativa” (Martelotta, 2013, p. 53). O livro, ainda que reconhecesse em certas passagens o aspecto social da língua e esta como uma instituição social, acaba não se prolongando nessas afirmativas, tendo Saussure (1995) inclusive apresentado ao final do Curso que: “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (p. 271), fugindo então da língua como aspecto social. Calvet (2002), em *Sociolinguística: Uma Introdução Crítica*, acaba traçando uma opinião acerca da questão:

Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes. O estruturalismo na linguística foi construído, portanto, sobre a recusa em levar em consideração o que existe de social na língua, e se as teorias e as descrições derivadas desses princípios são evidentemente uma contribuição importante ao estudo geral das línguas, a sociolinguística (...) teve de tomar o sentido inverso dessas posições (p. 12).

A partir do ponto da língua vista como fato social, surgem alguns nomes importantes para a sociolinguística ao longo do Século XX. De acordo com Calvet (2002, p. 13, 14), o linguista francês Antoine Meillet, apresentado quase sempre como um discípulo de Saussure, é um destes. Ele acaba se afastando de Saussure após a publicação do *Curso*, tendo em vista que a produção de Meillet estava pautada no caráter social da língua, vendo-a como um fato social, contrapondo à visão estruturalista apresentada pelos discípulos do suíço após sua publicação póstuma. Aliás, Calvet (2002), evidencia a oposição de ideias teóricas que ambos acabam tendo:

Enquanto Saussure opõe linguística interna e linguística externa, Meillet os associa; enquanto Saussure distingue abordagem sincrônica de abordagem diacrônica, Meillet busca explicar a estrutura pela história. Realmente, *tudo opõe os dois homens tão logo os situamos no terreno da linguística geral*. Enquanto Saussure busca elaborar um modelo abstrato da língua, Meillet se vê em conflito entre o *fato social* e o sistema que tudo contém: para ele não se chega a compreender os fatos da língua sem fazer referencia à diacronia, à história. (p. 15).

Outro nome de destaque nesse período era o de Basil Bernstein, especialista inglês em sociologia da educação. Segundo Calvet (2002, p 17, 18), ele foi o primeiro que considerou, ao mesmo tempo, produções linguísticas reais e situação sociolinguística dos falantes. Ele se propôs analisar as produções linguísticas das crianças e a definir dois códigos, sendo esses o código restrito (o único a ser dominado pelas crianças menos favorecidas) e o código elaborado (dominado pelas crianças de classes mais favoritas, que além deste dominam o código restrito). Em seus trabalhos, existe uma preocupação com problemas de lógica e de semântica, tendo como tese principal: “a de que o aprendizado e a socialização são marcados pela família em que as crianças são criadas, que a estrutura social determina, entre outras coisas, os comportamentos linguísticos” (Calvet, 2002, p18).

Ainda que esse trabalho realizado pelo inglês tenha rendido comentários positivos, pouco a pouco algumas críticas começaram a surgir, contestando primeiramente a oposição binária entre os dois códigos e depois a fragilidade de seus conceitos linguísticos. Entretanto, diante dessas ressalvas surgidas da figura de Bernstein, este possui um papel de virada na história da sociolinguística, como bem atesta Calvet (2002): “Bernstein foi uma espécie de catalisador, de acelerador na lenta progressão rumo a uma concepção social da língua, e o fato de suas teses terem sido rejeitadas em nada diminui o papel que ele desempenhou (p. 20)”.

Por meio do americano William Bright houve uma tentativa de síntese, sendo realizada

em 1964 uma conferência de sociolinguística, realizada em Los Angeles com 25 pesquisadores. Nela, nomes como Henry Hoenigswald, John Gumperz, Einar Haugen, Raven McDavid Jr., William Labov, Dell Hymes, John Fischer, William Samarin, Paul Friedrich, Andrée Sjoberg, José Pedro Rona, Gerald Kelley e Charles Ferguson apresentaram comunicações (Calvet, 2002, p. 20), cabendo a Bright a publicação das atas do evento. O americano (Bright, 1966, P.11, Apud Calvet, 2002, p. 21) tenta em sua introdução sintetizar essas diferentes contribuições trazidas por tais pensadores, notando já de princípio que a sociolinguística não é fácil de ser definida com precisão, com seus estudos dizendo respeito às relações entre linguagem e sociedade, mas sendo tal definição vaga.

Logo, ele esclarece que uma das principais tarefas da sociolinguística seria então mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas correlata às diferenças sociais sistemáticas. Destacando, inclusive, Bright (1966, p. 15, APUD CALVET, 2002, p 22) que parecia provável que a sociolinguística entrasse em uma era de rápido desenvolvimento e que as áreas da linguística, da sociologia e da antropologia viessem a sentir seus efeitos.

Nesse sentido, Calvet (2002) comenta não apenas do papel histórico desse encontro, mas do caminho que Bright fazia entre essas áreas citadas e a sociolinguística, pondo esta última como algo somente complementar perante as demais:

Esse encontro tem, especialmente hoje, um valor histórico: o encontro de maio de 1964 marca, com efeito, o nascimento da sociolinguística, que se afirma contra outro modo de fazer linguística, o modo de Chomsky e da gramática gerativa. Mas Bright só pode conceber a sociolinguística como uma abordagem anexa dos fatos de língua, que vem complementar a linguística ou a sociologia e a antropologia. É essa subordinação que vai pouco a pouco desaparecer com Labov (p. 22).

Chega-se então ao nome de William Labov, linguista americano responsável pelo surgimento da linguística variacionista. Dentre os destaques de suas produções, é ressaltado, conforme Alkmim (2001, p. 30), um trabalho realizado em 1963 sobre a comunidade da ilha de Martha's Vineyard, localizada no litoral do estado norte-americano de Massachusetts, em que se apontou a importância dos fatores sociais na explicação da variação da linguagem, ou seja, da realidade linguística observada em tal região, relacionando nesse trabalho fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico manifestado pelos vineyardenses, mais concretamente, acerca da pronúncia de determinados fones do inglês. Outra produção de Labov com grande relevância surge em 1964, possuindo no resultado desse trabalho uma grande importância para a moldagem da linguística variacionista:

Logo em 1964, Labov finaliza sua pesquisa sobre a estratificação social do inglês em Nova York, em que se fixa um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas – conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, de grande impacto na Linguística contemporânea. (Alkmim, 2001, p. 30)

Em *Sociolinguistique*, Labov (1976, p. 259, Apud Calvet, 2002, p. 22, 23) acaba se aproximando das inquietações de Meillet acerca da visão deste de que no transcorrer do século XX ocorreria um cenário positivo para a elaboração de um procedimento de explicação histórico fundado sobre o exame de variação linguística enquanto inserida nas transformações sociais. Entretanto, discípulos de Saussure, como Martinet, rejeitavam esta proposta de visão e, desse modo, insistiam que a explicação linguística seria somente relacionada às inter-relações dos fatores estruturais internos, desconsiderando aspectos externos e sociais. Logo, à custa de uma análise de escritos de Saussure, Labov mostrava que, para o suíço, o termo ‘social’ significaria simplesmente algo ‘pluri-individual’, nada sugerindo da interação social sob seus aspectos mais gerais.

Para evidenciar o peso dos aspectos externos e sociais na construção de uma análise estrutural da língua, Labov apresenta questões de sua pesquisa do falar nova-iorquino, relacionando exemplos fonológicos da influência negra sobre o falar de Nova York. Por meio destes exemplos, retoma a ideia de Meillet, em que era preciso buscar as explicações de irregularidade das variações linguísticas nas flutuações da composição social da comunidade linguística (1976. p. 425, Apud Calvet, 2002, p. 23), ou seja, no fato social.

Traz-se então o seguinte excerto para reiterar ainda a proximidade Labov com Meillet e também para realizar uma crítica ao se propor separar o trabalho de análise da língua do contexto social:

Para nós, nosso objeto de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade linguística. Os assuntos considerados provêm do campo normalmente chamado ‘linguística geral’: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica [...]. Se não fosse necessário destacar o contraste entre este trabalho e o estudo da linguagem fora de todo o contexto social, eu diria de bom grado que se trata simplesmente de linguística. (Labov, P, 258, Apud Calvet, 2002, p. 24).

Por fim, ainda sobre essa afirmativa, Calvet (2002) explica que não seria possível distinguir uma linguística que estudaria as línguas de uma sociolinguística que consideraria o

aspecto social dessas línguas, pois a sociolinguística nada mais seria que a própria linguística (p. 24).

3.3 Calvet: conceitos relacionados com a abordagem teórica da pesquisa

A abordagem tomada por este trabalho segue as noções de *status* e de *corpus* adotada por Calvet em Sociolinguística – uma introdução crítica (2002) e As políticas linguísticas (2007), bem como as noções de gestão *in vivo* e *in vitro* dentro do plurilinguismo, a política linguística e o planejamento linguístico, desenvolvidas ao longo dos referidos materiais e que serão essenciais para a construção do debate acerca da proposta desta dissertação.

3.4 O Status e o Corpus

As questões do *status* e do *corpus* de uma língua são trazidas tanto em Calvet (2002), como em Calvet (2007). No que tange ao *status* (apresentado também como “ação sobre as línguas”), o autor acaba explanando sobre o destaque que determinada língua pode possuir em relação a outras línguas inseridas dentro um determinado contexto linguístico:

Nas situações de plurilinguismo, os Estados são levados às vezes a promover uma outra língua até então dominada ou, ao contrário, retirar de uma língua um status que ela gozava, ou ainda fazer respeitar um equilíbrio entre todas as línguas, ou seja, administrar o status e as funções sociais das línguas em presença. (Calvet, 2007, p 117).

Cabe ao Estado a possibilidade de realizar uma intervenção no valor do *status* que determinada língua possui dentro de uma comunidade linguística, alçando determinada língua ou variação daquela língua para a forma “oficial” ou de prestígio. Nesse sentido, citam-se exemplos da língua nacional da Indonésia e o do fortalecimento do catalão na região espanhola da Catalunha.

Assim como o Estado pode influenciar diretamente no valor de *status* da língua, ele também tem o poder de realizar mudanças na forma da mesma, afetando diretamente o seu *corpus*. Este, apresentado por Calvet (2002), também como “ação sobre a língua”: “pode ter diferentes objetivos, sendo os mais frequentes: a modernização da língua (na escrita, no léxico), sua ‘depuração’ ou sua defesa (p. 136)”. Calvet (2007) ainda acrescenta outros aspectos, como fixação de uma escrita, enriquecimento do léxico, luta contra influências estrangeiras e busca por uma padronização da língua (p.87). Seguindo esse caminho, citam-se exemplos como

o da reforma da escrita na China e da padronização da língua na Noruega.

3.5 Plurilinguismo: a gestão *in vivo* e *in vitro*

Acerca da visão equivocada de que em contextos onde ocorre a existência de muitas línguas usadas para a comunicação, existiria a incompreensão entre os falantes, Calvet (2002) apresenta a gestão do plurilinguismo:

Quando se pensa no número de línguas que existem na superfície do globo terrestre, e também de contextos plurilíngues dentro um mesmo território, tem-se a impressão de que estão dadas todas as condições para que as pessoas não se compreendam. Contudo, apesar de alguns considerarem a multiplicação das línguas como a maldição de Babel, a comunicação funciona em todos os lugares. Isso porque há dois tipos de gestão do plurilinguismo: um que procede das práticas sociais e outro da intervenção sobre essas práticas (p. 134).

O primeiro citado há pouco é chamado de gestão *in vivo*, e se refere sobre o modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, acabam por resolvê-los. (2002, p 134). Nessa perspectiva, Calvet (2002), utiliza como exemplos os *pidgins* e línguas veiculares como exemplos claros da gestão *in vivo* do plurilinguismo:

Línguas aproximativas (os *pidgins*), ou ainda línguas veiculares, são produto típico de uma gestão *in vivo* do plurilinguismo. Com efeito, nos dois casos, a comunicação está assegurada graças à “criação” de uma língua, e essa criação não deve nada a uma decisão oficial, a um decreto ou a uma lei; ela é simplesmente o produto de uma prática. (2002, p 134).

Em tal caminho, há exemplos de *pidgins*, como Malinowski (1961) ao citar o “*pidgin-English*”, este, relacionado genericamente a apropriações locais rudimentares da língua inglesa para comunicação entre indígenas e forasteiros (p. 20), que o mesmo utilizou ao chegar à Costa Sul de Nova-Guiné para se comunicar com os locais. Ao se pensar em línguas veiculares, Calvet (2007) cita exemplos de línguas criadas, como o *munukutuba*, no Congo, ou então de línguas “promovidas”, cuja existência já ocorria, mas que foram alçadas a um status de importância maior em relação a outras dentro de um contexto de um país, como o *bambara* no Mali e o *Wolof* no Senegal, ou até mesmo a língua inglesa num contexto global (p. 69). Com isso, gestão *in vivo* procede das práticas sociais.

Há também uma gestão relacionada diretamente à questão do poder, em que ocorre

intervenção sobre essas práticas sociais em dadas realidades linguísticas. Esta é a gestão *in vitro*, conforme bem atesta Calvet (2002): “Em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois os políticos estudam essas hipóteses e proposições, fazem escolhas, aplicam-nas (p. 135)”.

Ambas as abordagens são diferentes, pois enquanto uma acaba sendo o reflexo de uma trajetória natural acerca da dinâmica social e cultural da(s) língua(s) entre os falantes, a outra segue por um caminho mais “artificial” em sua construção e, de certo modo, imposta pelo poderio do Estado para a realidade linguística de seus falantes. Com isso, as gestões *in vivo* e *in vitro* podem ser conflituosas entre si, acabando uma se chocando com a natureza da outra:

Será, por exemplo, difícil impor a um povo uma língua nacional que ele não queira ou que não acredite ser uma língua, mas um dialeto. Seria igualmente pouco coerente tentar impor para essa função uma língua minoritária, se já existir uma língua veicular amplamente utilizada. Ou ainda, é por vezes difícil impor a uma parte da população uma língua majoritária se esta não a deseja (é o caso, por exemplo, do wolof na Casamansa, Senegal, certamente a língua veicular dominante, mas que é rejeitada por uma parte da população) (Calvet, 2007, p 70, 71).

Logo, observa-se a possibilidade de choque entre elas, ocasionando em alguns casos duelo de forças linguísticas, em que de um lado há a força da gestão *in vitro*, construída de modo “artificial”, enquanto do outro existe a gestão *in vivo*, natural. O embate, com isso, é evidente: afetando a vivência dos falantes inseridos no meio dessa arena ocasionada pelo plurilinguismo.

A partir desses conceitos, não seria equivocado relacionar as noções de gestão *in vivo* e *in vitro*, bem como a do *corpus*, com a ideia da noção de *status*, pois esta acaba se tornando a força motriz para a movimentação de todos os demais elementos. Ao se pensar na questão dos indígenas em Manaus, desdobra-se justamente no *status* um debate importante dentro do contexto desta dissertação. Inseridos na cidade, os indígenas possuem realidades plurais acerca do valor de status entre língua portuguesa e língua(s) indígena(s).

À custa de conversas previamente feitas com os professores dos CMEEI e até de conversas informais realizadas fora do momento de entrevista, ocorridas, por exemplo, durante festejos nas comunidades, percebem-se muitos conflitos acerca da questão linguística por meio da fala dos professores. Primeiramente, sobre a língua portuguesa, não é incomum que esta língua ganhe um status de Língua principal (L1) dentre os presentes nas comunidades,

principalmente nas faixas etárias mais jovens, deixando a língua indígena de sua etnia em segundo plano, a ser usada em momentos mais específicos, como no convívio familiar, em festejos culturais ou durante as aulas dos CMEEI.

Nesse ponto, não seria impossível pensar na questão da língua *in vivo* ao relacionar o português como uma língua veicular, sendo esta um meio de comunicação não somente entre os indígenas residentes nas comunidades, mas também ao lidar com o ambiente externo, ou seja, a relação deles na própria cidade no que tange à questão de comunicação. Em muitos casos, o português ganha o protagonismo linguístico, principalmente em gerações mais novas, nascidas e criadas no contexto da cidade, “forçando” os indígenas mais velhos a adotarem o português cada vez em sua vivência, a ponto de perderem as lembranças de suas línguas originais, como alguns confessaram durante as entrevistas.

Ao se pensar na realidade plurilíngue que muitas comunidades possuem, o leque de particularidades de convivência entre línguas aumenta consideravelmente, tendo em algumas realidades casos de existência de mais de uma língua indígena em determinada comunidade, afetando diretamente a proposta do CMEEI inserido naquele espaço: não se teria aqui o caso de status entre as próprias línguas indígenas? E quais seriam os motivos de tal situação ocorrer naquela localidade? E quanto à gestão *in vitro* (o da escolha da língua abordada e do modo como a(s) língua(s) indígena(s) chega naquela comunidade)? Será que a proposta selecionada está de acordo com a realidade *in vivo* dos falantes?

3.6 Política linguística

A partir de Calvet (2002), trabalha-se o conceito de política linguística como sendo um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre a(s) língua(s) e a vida social, ao passo que planejamento linguístico se relaciona com a implementação concreta de uma política linguística, sendo a passagem para o ato (p. 133). Logo, a fim de ocorrer a aplicação de uma política linguística para determinada realidade, é necessário um planejamento linguístico para pô-lo em prática, ou seja, no contexto dos falantes da língua. E, conforme atesta Calvet (2002), ao se pensar nas relações entre língua e vida social, só o Estado teria o poder e, principalmente, os meios de passar ao estado do planejamento: de colocar em prática suas escolhas políticas (p. 133) acerca da(s) língua(s).

3.7 Noções de identidade étnica

Acerca dos valores da identidade étnica de um povo indígena, observa-se que as noções relacionadas a esta definição se modificaram com o passar dos séculos. Cunha (2012) apresenta essa caminhada em três etapas, mostrando no primeiro segmento como inicialmente tal noção identitária estaria relacionada apenas ao critério de raça, em que se identificariam grupos étnicos de modo somático ou biológico.

Segundo ela, um grupo indígena seria uma espécie de comunidade de descendentes “puros” de uma população pré-colombiana (p. 104). Ou seja, naquele momento, excluía-se da identidade do “ser índio” casos como de indivíduos nascidos à custa de um processo de mestiçagem entre indígenas e não indígenas, indo também na contramão do processo lógico de contato entre as populações:

Ora é evidente que, a não ser em casos de completo isolamento geográfico, não existe população alguma que se reproduza biologicamente sem miscigenação com os grupos com os quais está em contato. Segundo esse critério, raríssimos e apenas transitórios seriam quaisquer grupos étnicos. A maior parte dos que nós conhecemos e entendemos como tais sem sombra de dúvidas não estaria incluída na definição. A rigor, nela só se enquadrariam alguns grupos tribais da Oceania e da América em completo isolamento. (Cunha, 2012, p. 104-105).

Ao se pensar no movimento migratório recente e na consolidação das comunidades indígenas presentes em Manaus, observa-se como tal noção de identidade étnica baseada somente no critério biológico da raça cairia por terra, pois em alguns desses espaços não somente o processo de miscigenação entre indígenas e não-indígenas é uma realidade, mas também a miscigenação entre etnias. Essa realidade plural não os descaracterizariam em suas identidades étnicas.

Isso se reafirma ainda mais no segundo critério apresentado por Cunha (2012), em que se consideraria como identidade étnica de grupo a cultura. Essa noção (2012, p. 105), advém após a Segunda Guerra Mundial para substituir o antigo critério de raça, definindo como grupo étnico aquele que compartilhasse de valores, de formas e de expressões culturais, sendo significativa a existência de uma língua exclusiva utilizada por todo esse grupo, mas que poderia ser relativizado este último caso, conforme a situação dos irlandeses e judeus, que se mantiveram como grupos étnicos antes mesmo da recuperação de uma língua nacional a ser adotada pelos mesmos. (2012, p.106).

Em seguida, Cunha (2012, p. 106) destaca que ainda que o critério de cultura seja relativamente satisfatório por corresponder a várias situações empíricas encontradas, é necessário ter algumas cautelas, principalmente em dois pressupostos, sendo o primeiro relacionado à questão da cultura como uma característica primária, quando ela na realidade emerge como uma consequência da organização de determinado grupo étnico, enquanto o segundo se relaciona com a suposição de que a cultura partilhada por determinado povo seja obrigatoriamente o reflexo da cultura ancestral em sua totalidade. Acerca desses dois pontos, Cunha (2012) traz a seguinte fala:

Para estabelecer a inadequação desses pressupostos, bastará lembrar o seguinte: se, para identificarmos um grupo étnico, recorrêssemos aos traços culturais que ele exibe – língua, religião, técnicas etc. –, nem sequer poderíamos afirmar que um povo qualquer é o mesmo grupo que seus antepassados. Nós não temos os mesmos hábitos, as mesmas instituições, nem certamente as mesmas técnicas, nem os valores e a preponderância do catolicismo dos brasileiros de há cem anos. A língua que hoje falamos diverge significativamente da que falavam nossos antepassados. Uma segunda objeção deriva de que um mesmo grupo étnico exibirá traços culturais diferentes, conforme a situação ecológica e social em que se encontra, adaptando-se às condições naturais e às oportunidades sociais que provêm da interação com outros grupos, sem, no entanto, perder com isso sua identidade própria. (2012, p. 106,).

Logo, a cultura, a vivência, a religião e também as línguas das etnias indígenas não são imutáveis, pois com o passar dos séculos elas se modificaram, ganhando uma nova dinâmica a cada geração. Os indígenas de hoje certamente não pronunciam suas línguas originais como cem ou duzentos anos atrás e as estruturas sociais dentro das comunidades, se for pensado no contexto de índios citadinos no final do século XX e início do século XXI, tampouco é fidedigna a comunidades existentes um século atrás, localizadas no cerne da floresta. Ainda que todas essas mudanças tenham ocorrido e que tenham sido sentidas pelos indígenas de maneira plural, essas novas realidades, não tiram deles a sua constituição enquanto grupos étnicos. Essa última fala dialoga, inclusive, com a segunda objeção da citação apresentada acima.

Hoje o que se vê é a ideia trazida por Cunha (2012), à custa de Bach (1969), em que se definem como “grupos étnicos” formas de organização social em populações cujos membros destas se identificam e são identificados como tais pelos demais inseridos nestas localidades. (p. 107). Nessa perspectiva, conforme apresenta Cunha (2012), traços culturais podem variar em tempo e em espaço, mas que essas transformações não afetarão a identidade de um grupo étnico, sendo a “cultura” como o reflexo de um grupo étnico, ao invés de ser o pressuposto

desse grupo (p. 108).

Logo, essa perspectiva afeta o foco de pesquisa, conforme sublinha Barth (1969, p. 15, apud CUNHA, 2012, p. 109):

[O foco de pesquisa] passa a centrar-se, portanto, nas fronteiras sociais do grupo, e não mais na cultura que essas fronteiras encerram. Uma consequência importante que *deve* ser sublinhada é que a passagem por tais fronteiras não dilui a existência do grupo nem a rigidez dessas fronteiras: pessoas podem mudar de identidade, alterando os traços culturais que demonstram e, ao fazer isso, longe de negar a pertinência da distinção entre grupos étnicos, estarão reforçando a existência de identidades distintas (p. 109).

Nesse caminho, tem-se o exemplo do contexto das comunidades indígenas em Manaus, que possuem realidades distintas. Por vezes em seu território a realidade multiétnica acaba sendo forte, mas nem por causa desses contextos as suas identidades indígenas e étnicas devem ser desvalorizadas perante outras, ainda que muitas falsas verdades acabem sendo levantadas ao longo dos anos. Conforme afirma Cunha (2019): “a identidade étnica de um grupo indígena é, portanto, exclusivamente função da autoidentificação e da identificação pela sociedade envolvente (p. 109)”.

Acerca desta sociedade envolvente:

Setores desta poderão, portanto, ter interesse, em dadas circunstâncias, em negar essa identidade aos grupos indígenas, conforme já vimos acima, e é importante levar-se em conta esse fator. Uma pesquisa mais minuciosa e aprofundada, além de imparcial, na região, permitirá dirimir essas dúvidas. Poderá ter havido, dados os preconceitos regionais contra os “caboclos” ou os “bugres”, tendência à ocultação dessa identidade. Mas esta não desapareceu nem na consciência do grupo indígena nem na da população regional. (Cunha, 2012, p. 109-110).

Por fim, a partir dos debates e das inferências acerca das noções de identidade étnica presentes no segmento, será adotada a visão de Cunha (2012) acerca da identidade étnica para as reflexões do trabalho no que diz respeito à coleta de dados dos informantes, sendo estes os professores indígenas dos CMEEI.

3.8 L1 e L2

Ao se pensar nas reflexões para os professores do CMEEI acerca da relação entre línguas para os falantes de suas comunidades indígenas, são trazidas para o debate teórico as noções de L1 e de L2 a partir de Maria Jandyra Cavalcanti Cunha (2007. p. 13-14), expondo

especificações destes elementos à custa de Catford (1959). Para este, a L1 se conceituaria como uma “língua primária” ao falante, de modo que a L2 se conceituaria como uma língua secundária.

A L1 para Catford (1959) significaria, na maioria dos casos, a língua adquirida na infância do falante, bem como para o pesquisador a L2 possuiria uma abrangência de línguas que seriam utilizadas de acordo com as necessidades. Ou seja, acerca das línguas secundárias há possibilidade do falante não se limitar apenas a uma, mas podendo expandir o leque linguístico a vários idiomas:

L1 é, geralmente, mas nem sempre, a língua que foi primeiramente adquirida na infância: é a língua da vida íntima do falante; é também, até certo ponto, a língua de contar e de outras formas de autoestimulação, ou de ‘pensar em palavras’. A maioria das pessoas – isto é, todas exceto as ambilíngues – tem apenas uma L1, mas eles podem ter muitas L2, cada uma sendo reservada para um propósito específico como, por exemplo, ler trabalhos científicos, apreciar umas férias no Mediterrâneo, ler as Escrituras. (catford, 1959, p. 137,138 apud cunha, 2007, p. 14).

Acerca de noções que auxiliem ainda mais a conceituação de L1 e de L2, CUNHA (2007) apresenta que a língua primária (L1) seria:

- Uma língua adquirida na infância (por essa razão considerada primeira ou nativa) e geralmente no seio da família (materna);
- Nível de proficiência na língua (sugerindo sustentação da língua materna que possa ser matizada como ‘parcial’ ou ‘plena’) que não necessariamente considera a forma de aquisição (Cunha, 2007, p. 16).

Já o termo L2 é usado para identificar segunda língua usada pelo falante e para se referir a outras línguas que não seriam a L1. Com isso, a segunda língua é aquela relacionada com a sociedade circundante e a língua pela qual a comunicação com este entorno ocorreria. Nesse aspecto, Cunha (2007, p. 15) expõe como exemplo os Yudja, habitantes da região do Xingu, que utilizam o português como L2 e o juruna como a L1.

Entretanto, Cunha (2007) apresenta o debate dos valores de L1 e de L2 para o falante, pois assim como a língua primária pode ser aquela adquirida nos anos iniciais do indivíduo, ela pode ser a língua de uso dominante ou até mesmo a língua preferencial do falante, ao passo que a língua secundária (ou línguas secundárias) pode ser a segunda língua da pessoa dentro de uma área multilíngue ou até mesmo uma Língua Estrangeira – LE (p. 16). Por fim, também a autora comenta que para haver a L2 infere-se que haja o conhecimento e o desempenho prévio de alguma L1.

3.9 Bilinguismo e multilinguismo

Conforme apresenta Cunha (2007, p. 26), os termos de bilinguismo e de multilinguismo hoje são vistos de modo indistintível ao se referirem sobre o uso de duas, ou mais, línguas por parte do falante. Entretanto, observa-se que para se chegar a tal visão, a fomentação teórica atravessou muitos caminhos. Nesse sentido, Cunha apresenta comentários acerca de pesquisadores, como o de Weinrich (1953), para tratar do modo como os conceitos citados acima eram trabalhados até poucas décadas atrás:

Em estudos consagrados até os anos 80, como de Weinrich (1953), o bilinguismo é restrito ao uso de duas línguas, enquanto o multilinguismo é descrito como o uso de três ou mais línguas. Outros autores restringem o termo bilinguismo a situações que envolvam o indivíduo, ao passo que descrevem como multilinguismo situações de bilinguismo social. Nesse sentido, o indivíduo seria denominado bilíngue enquanto que a sociedade seria multilíngue (Cunha, 2007, p. 26).

Hoje vistos de modo indissociável, tanto o bilinguismo como o multilinguismo traçaram caminhos distintos em suas conceituações. Dentre as várias noções abordadas, citam-se, por meio de Cunha (2007), a visão de Ferguson e Heath (1981) sobre o bilinguismo individual e bilinguismo de grupo, este último abordado como bilinguismo institucional ou bilinguismo de sociedade. Por fim, cita a autora dois modos de caracterizar o bilinguismo, sendo o modo de elite e o popular. O primeiro (2007, p. 27)

Bilinguismo de elite é a marca dos intelectuais e letrados de muitas sociedades e, acrescentamos, de muitos de seus membros das classes abastadas. É uma questão de escolha. Em contrapartida, o bilinguismo popular é o resultado de grupos étnicos em contato e competição em um único Estado, onde um dos grupos torna-se involuntariamente bilíngue visando sua sobrevivência (2007, p. 27).

Este último, o popular, dialoga diretamente com a pesquisa ao se pensar nas comunidades indígenas entrevistadas e nas histórias registradas pelos professores indígenas dos CMEEI. À custa de suas falas, vê-se a percepção de um embate para a predominância do português como L1 ao longo das gerações mais recentes. Logo, este idioma surge como uma necessidade às comunidades e aos seus falantes, tendo em vista da força que a cidade causa neles por meio da língua portuguesa, sendo esta carregada por um *status* fortíssimo ao se pensar em acesso a serviços como hospitais, como escolas, como órgãos públicos, como igrejas e como locais de entretenimento. Por fim, os conceitos de bilinguismo e de multilinguismo trabalhados

ao longo desta dissertação serão estruturados por meio da visão de Cunha (2007).

3.10 A proposta de educação bilíngue intercultural

Ao se pensar em “educação bilíngue intercultural”, utiliza-se o ponto de vista adotado por Maria do Socorro Pimentel da Silva (2010) para realizar as devidas inferências. Para esta proposta de ensino, tem-se uma perspectiva inovadora, em que se busca o desejo de uma valorização de diferentes saberes no processo de construção de conhecimento e de fortalecimento da identidade de um grupo:

O desejável, do ponto de vista da educação bilíngue intercultural, é gerar o intercâmbio recíproco de saberes, conhecimentos, técnicas, artes, línguas etc., sem discriminação, traduzido na igualdade de oportunidades. Propõe-se superar a tradição histórica das relações de exclusão, desigualdade, opressão e assimetria cultural e linguística que se acentuou desde a Colônia, que se consolidou na República e ainda é vigente em nível social, cultural, linguístico, político e, sobretudo, econômico até os dias de hoje (Silva, 2010, p. 12).

Nesse sentido, para encerrar tal ciclo de exclusão de valores e de saberes que atravessam séculos acerca dos povos indígenas, a educação bilíngue intercultural, conforme SILVA (2010), advém enquanto valorizadora dos projetos relacionados a estes povos:

De um modo geral, a proposta de educação intercultural foi pensada partindo das próprias expectativas dos indígenas para a obtenção de conhecimentos que garantiriam a posse e o gerenciamento dos seus territórios, conseguindo meios para melhorar as condições de vida de suas comunidades, reforçar a língua materna, os costumes, as tradições do povo e manter sua cultura. Para atingir tais objetivos os professores deveriam criar ou renovar a prática escolar, o currículo, seus livros didáticos, decidir sobre o uso da escrita das línguas na escola e fora dela, sendo os principais autores de um inovador processo educativo relacionado às suas cultura, à intercultura e às suas vidas (p. 12).

Aqui ao se pensar na relação da educação bilíngue intercultural com os CMEEI ofertados pela GEEI/SEMED, observou-se, durante a pesquisa de campo e do acompanhamento das aulas em algumas localidades, uma forte busca dos professores e dos residentes destes locais com a valorização cultural de seu povo. A partir das conversas com os professores durante as entrevistas e durante as conversas informais, sentiu-se que eles buscavam aproximar a proposta metodológica dos CMEEI com a visão da educação bilíngue intercultural, fugindo de uma visão “tradicional” referente ao ensino regular da sala de aula. Ou seja, que nos espaços culturais não houvesse unicamente o contexto de listas de palavras na língua indígena ou de aulas referentes à análise sintática, morfológica ou semântica das línguas, mas sim de processos de revitalização

da língua e da cultura para as novas gerações. Este anseio da revitalização é buscado pela construção, por parte dos professores indígenas, de materiais didáticos ou de mecanismos pedagógicos que reforcem aspectos culturais e linguísticos de seu povo, bem como ações dentro ou fora dos “Centros” valorizando danças e músicas tradicionais com a presença das crianças e jovens frequentadores destes espaços. Destaca-se também o papel dos anciões nos CMEEI, realizando “contação de histórias tradicionais” de sua cultura, tal qual o ensinamento de elementos relacionados a saberes tradicionais aos alunos dos espaços.

Acerca dos desafios ainda atravessados pela educação bilíngue intercultural, Silva (2010) observa que:

A educação bilíngue intercultural, apesar das conquistas inovadoras, é uma proposta em construção, pois, se ela já adquiriu estatuto legal no que se refere a aspectos pedagógicos, didáticos, linguísticos, o mesmo não acontece no que toca aos aspectos políticos e econômicos. (Silva, 2010, p. 12).

Assim como tal proposta de ensino em âmbito nacional segue um processo de fortalecimento no aspecto político e econômico, a própria educação escolar indígena busca se fortalecer cada vez mais no âmbito manauara. Tanto ela como os movimentos de luta dos índios citadinos, que puderam se fortificar muito dentro do período de trinta anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, mostram-se fortes e buscando se consolidar nas reiterações de seus direitos. Ainda que “recentes” no que diz respeito ao surgimento de seus espaços físicos e sendo amparados pela GEEI/SEMED, os CMEEI surgem como fruto do debate das conquistas surgidas após a CF-1988 e agora se consolidam como uma possibilidade de fortalecer a língua, a cultura e os saberes tradicionais dos povos residentes nas comunidades indígenas citadinas, à custa da educação bilíngue intercultural.

4. PERCURSO DE ANÁLISE DOS DADOS: AMOSTRAGEM DE INFORMAÇÕES

Após a abordagem teórica trabalhada no terceiro capítulo, inicia-se o capítulo 4 com a apresentação dos debates surgidos a partir das respostas dos professores indígenas acerca do formulário da pesquisa, construído à custa de Maia (2006). Por meio dessas informações registradas, serão iniciadas as análises e as reflexões necessárias para as considerações finais da dissertação. O formulário em questão se estrutura em 14 (quatorze) perguntas, que se dividem em questões de cunho qualitativo e questões de cunho quantitativo, tendo em algumas perguntas a presença de subitens. A etapa de coleta ocorreu entre novembro de 2017 e março de 2018 em diferentes partes da cidade e, de antemão, agradece-se aos entrevistados pela receptividade e pela abertura quanto à temática da pesquisa. Destaca-se também que para a análise dos dados, além de se utilizar os conceitos e as definições presentes no terceiro capítulo, o de percurso teórico, serão acrescentadas nas análises vindouras as reflexões de Maher (2007) e (2016), bem como de Oliveira (2009).

Ao se trabalhar com quatro comunidades e, conseqüentemente, com quatro professores indígenas no ato da aplicação da pesquisa de campo, considera-se o sigilo dos dados como algo necessário. Para tal, no que se refere aos informantes, serão adotados pseudônimos para diferenciá-los no ato de apresentação dos dados. Acerca das comunidades, será adotada uma nomenclatura numérica para se referir respectivamente a ela e ao CMEEI entrevistado. Aqui, é importante destacar que as falas dos professores indígenas se interligam ao se referirem às comunidades e aos CMEEI. Desse modo, a comunidade será representada pelo CMEEI juntamente com a informação numérica, em conformidade com o quadro exposto abaixo:

CMEEI entrevistados:	Nomenclatura do CMEEI adotado durante o processo de análise dos dados:	Nomenclatura do Informante:
CMEEI Tupãna Yupirunga	CMEEI 1	Informante Ana
CMEEI Wainhamary	CMEEI 2	Informante Beatriz
CMEEI Weku Durpoá	CMEEI 3	Informante Cláudio
CMEEI Buû-Miri	CMEEI 4	Informante Débora

Quadro 01: Nomenclaturas adotadas para as comunidades, os CMEEI e os informantes. Silva, 2019,

Acerca dos CMEEI, de quem foram os informantes da pesquisa e de quais comunidades estes centros culturais se atrelam, apresenta-se abaixo um breve resumo desses pontos:

- 1) Comunidade I, CMEEI Tupãna Yupirunga, localizado na Comunidade Santa Maria, sítio Santa Maria, Rio Tarumã Açu, Manaus. Para este centro cultural, foi entrevistada a Informante Ana, professora do CMEEI, da etnia karapãna.
- 2) Comunidade 2, CMEEI Wainhamary, localizado no Bairro Nova Cidade, Conjunto Cidadão 12, Manaus. Para este centro cultural, foi entrevistada a Informante Beatriz, professora do CMEEI, da etnia apurinã.
- 3) Comunidade 3, CMEEI Weku Durpuá, localizado na Comunidade Barreirinha, Rio Cuieiras, Manaus. Para este centro cultural, foi entrevistado o informante Cláudio, professor do CMEEI, da etnia tukano.
- 4) Comunidade 4, CMEEI Buû-Miri, localizado na Associação de Mulheres do Alto Rio Negro, Conjunto Villar Câmara, Manaus. Para este centro cultural, foi entrevistada a informante Débora, professora do CMEEI, da etnia dessano.

Conforme já fora comentado neste trabalhado, os informantes são os professores indígenas que atuam nos CMEEI, mas também houve em determinadas entrevistas a presença de comunitários que quiseram participar da construção das respostas, uma vez que a maioria das entrevistas ocorreu ou em espaços abertos das comunidades, ou nos próprios CMEEI. Aqui neste capítulo há dois momentos de ocorrência de mais de um entrevistado, seja de anciãos, seja de moradores com alto grau de respeitabilidade entre os demais, seja até mesmo de alunos dos espaços culturais. Ao se pensar nessas transformações da realidade da pesquisa e na possibilidade de acrescentar ou não essas falas de indígenas que são os professores, traz-se novamente Bezerra (s/d) ao recordar os caminhos perpassados por uma pesquisa de cunho etnográfico:

Entre a etapa do conhecimento teórico-intelectual e a escrita, os acontecimentos se revelam de maneiras distintas ao pesquisador. Desde o fato de se apresentar a aldeia, comunidade, grupo, dentre outros, é necessário uma compreensão da etnografia enquanto prática. Esta tem seu percurso perpassado a priori por uma busca pela autoridade e mudanças em suas formas, estilos e lugares de falas sobre a tradução da experiência de campo para o relato textual. (Bezerra, s/d., p. 5).

Desse modo, opta-se trazer para a pesquisa as falas adicionais e, quando houver a presença de mais de um entrevistado, ele será informado por meio de um pseudônimo. Logo, de antemão já é informado que somente os CMEEI 1 e 2 possuem informantes adicionais, sendo estes:

CMEEI:	Informantes adicionais:	Quem são:
CMEEI 1, Tupãna Yupirunga	Amanda	Aluna do CMEEI.
	Acácia	Moradora adulta da comunidade Santa Maria.
	Abelardo	Ancião da comunidade.
CMEEI 2, Wainhamary	Benedita	Anciã da comunidade.

Quadro 02: Informantes adicionais. SILVA, 2019.

4.1 Línguas utilizadas na comunidade

Aqui aparece a primeira pergunta do formulário da pesquisa, relacionada a “línguas faladas na comunidade”. É a partir dessa inquietação que as falas dos professores indígenas iniciam. Em todas as trajetórias das entrevistas, buscou-se antecipadamente apresentar sobre a natureza do projeto de dissertação, as contribuições que ele se propõe para a educação escolar indígena e a partir disso passar ao professor indígena o formulário com as perguntas, gravando a voz desse profissional que, além de ser professor do CMEEI, é antes de tudo pertencente a um povo tradicional. Aqui, há duas perguntas que estão relacionadas ao item “1.1- Línguas utilizadas na comunidade”, sendo apresentadas no quadro abaixo:

Numeração	Perguntas
1.1.1	Que línguas Indígenas são faladas na comunidade?
1.1.2	Quando se iniciou o uso de língua(s) diferente(s) da língua original do grupo?

Quadro 03: Perguntas relacionadas ao item 1.1 SILVA, 2019.

Acerca das duas perguntas presentes no item 1.1, observou-se que os professores foram sucintos em suas respostas, trazendo para a entrevista reflexões deles com essas informações, relacionando os pontos ora com as comunidades que residem, ora com os CMEEI que lecionam.

A informante Ana, do CMEEI 1, destacou que dentro de sua comunidade era recorrente

a presença de duas línguas: o nheengatu e o português. Em seguida, acerca início do uso da língua diferente, sua resposta se configurou do seguinte modo: “Foi na época que a gente foi pra escola, porque a gente precisou aprender a escrever, a ler, a falar mesmo...”.

Já a informante Beatriz, do CMEEI 2 informou que dentro da comunidade falava-se a língua apurinã e, com isso, acerca do item 1.1.2, foi informado que: “Ish, ela [o português] vem desde nossos pais, que já vieram, já saíram, já vieram com o português já”.

O informante Cláudio, do CMEEI 3 (aqui vale destacá-lo como o único professor do sexo masculino presente na pesquisa), teve a percepção que em sua comunidade havia a presença de quatro línguas, sendo estas o tukano, o nheengatu, o português e a língua baré. Aqui para chegar até a resposta do 1.1.2, observou-se que:

Informante Cláudio: “lá no nosso centro... É que tem família que eles começam a partir dos três anos... três anos, né... Começam a falar o português, mas tem família lá que desde o início do ano começam, aprende a falar, por exemplo, meu filho e meu sobrinho, já começam desde o início, quando começa o ato de fala, eles já vão acompanhando, a língua que é falada...”.

Por fim, a informante Débora, do CMEEI 4, trouxe que dentro da localidade se fala a língua tukano e, ao ser questionado sobre o item 1.1.2, apresentou tal resposta: “A língua tukano, eu nasci falando a língua tukano. Meu pai é dessano, minha mãe é piratapuia. Como meu pai não entendia piratapuia, nem ela dessano, então ela falava tukano e ele também, aí os dois ensinaram nós a falar tukano”.

Ao pensar em um comparativo da percepção destes professores acerca das línguas vivenciadas em suas comunidades, tem-se então o seguinte quadro:

CMEEI	Quantas línguas foram informadas?	Que línguas são faladas na comunidade?
1	2	Português Nheengatu
2	1	Apurinã
3	4	Tukano Português Nheengatu Baré*
4	1	Tukano

Quadro 04: Línguas faladas na comunidade. Silva, 2019.

Possuindo em mãos essas primeiras informações dos quatro CMEEI selecionados, advindas das percepções sentidas pelos professores indígenas, tem-se o contexto multilíngue dessas comunidades ao se pensar em línguas como o português e uma língua indígena específica, bem como o de contextos multilíngues em que, além do português, há outras línguas indígenas inseridas.

Nas informações apresentadas ainda pouco, há um balanceamento de informações, em que duas possuem apenas uma língua indígena sendo falada, ao passo que outros dois revelam um leque maior acerca das línguas indígenas presentes nas localidades. Nesse caminho, retorna a visão do que seria o bilinguismo e multilinguismo à custa de Cunha (2007, p. 26), em que os dois termos antes vistos de modo separados, hoje são vistos de modo indistintível.

Ou seja, todas as comunidades seriam multilíngues, considerando até o momento que duas tem uma relação com o português e uma língua indígena específica, ao passo que duas possuem uma relação com o português e com mais de uma língua indígena nessas localidades.

Lógico que pensar nos dois segmentos do item 1.1 como uma questão estatística exata ou aproximada, bem como nos demais segmentos que perpassam este capítulo, acabam sendo uma utopia no ponto de vista de geração de dados proposta por este trabalho, considerando que as entrevistas e as percepções surgem a partir dos professores indígenas e não de toda a comunidade. Contudo, o que se espera com o encaminhamento desta dissertação é apresentar ao seu final as percepções dos professores indígenas sobre as demandas sentidas por eles e por suas comunidades, apresentando os principais conflitos nas comunidades/CMEEI quanto ao uso da língua neste contexto plurilíngue desses locais.

Nesse contexto, a partir do multilinguismo, pensa-se sobre reflexões de L1 e L2, voltando às noções apresentadas por Cunha (2007, p. 13-16) sob a luz de Catford (1959), já abordadas no segmento 3.8 do terceiro capítulo da dissertação. Ao se pensar na pergunta 1.1.2 “Quando se iniciou o uso de língua(s) diferente(s) da língua original do grupo?”, os informantes acabam por tomar diferentes referências sobre o início da língua diferente, compartilhando muitas vezes as suas próprias vivências ou de seus familiares com a língua indígena e com o português e a reflexão, qual seria para a visão deles: a sua língua indígena ou o português? E para a comunidade?

Acerca desse último segmento, faz-se um paralelo com as três primeiras perguntas do item “1.2” do formulário, relacionado à aprendizagem e aquisição de línguas, sendo as perguntas apresentadas abaixo:

Numeração	Perguntas
1.2.1	Que línguas são aprendidas pela criança junto à família?
1.2.2	Que línguas são aprendidas pelas crianças na escola?
1.2.3	Com que idade e em que circunstâncias se inicia a aquisição do português?

Quadro 05: Perguntas relacionadas ao item 1.2 SILVA, 2019.

Sobre o item 1.2.1 para a informante Ana, é relatado que: “Atual, infelizmente o português, né?! Algumas palavras em nheengatu, outras em inglês, outras espanhol...”. Para a informante Beatriz, assinala-se que a língua apreendida pelas crianças na família seria: o “apurinã”. O informante Cláudio apresenta que a língua adquirida pela criança com a família seria o: “tukano”. Por fim, para a informante Débora, tal língua seria: “o tukano”.

Já para o item 1.2.2, assinala a informante Ana: “O português”. Enquanto para a informante Beatriz: “Na escola é o português, no centro cultural é indígena. Que as crianças todas estudam na escola regular quanto no centro cultural”. Para o informante Cláudio, suas considerações são estas:

Informante Cláudio: A gente trabalha com os dois, com as duas línguas: português e tukano. Porque a gente teve também uma experiência né, com o professor, ele falou pra gente que a criança ela tem que... Mas primeiro ela tem que ser a língua materna, tukano, segundo, passando pra língua portuguesa.

Entrevistador: Tem um que prevalece mais?

Informante Cláudio: De 2016 pra cá, a língua mesmo, a língua tukano, a gente está fazendo esse acordo, né, com os colégios daqui também, a língua original mesmo, nossa, né, então como faz no centro, escola, a gente trabalha com a língua mesmo... Seja tukano, pra trabalhar mais tukano mesmo, e no espaço foi e engatou também, né... Pra gente fortalecer mais.

Por fim, assinala a informante Débora que a língua aprendida na escola seria o “tukano”.

Acerca do item 1.2.3, apresenta a informante Ana que a idade se inicia a aquisição do português seria aos: “Dois anos de idade”. A informante Beatriz: “A idade que a criança entra a escola mesmo, com 6, 7 anos, que no nosso caso a gente, estamos aqui né [na cidade], já na comunidade [interior] seriam outras respostas, mas como a gente tá aqui no urbano é essa”.

Já para o informante C, ela vem: “a partir do momento, professor, que a criança vai pra

uma escola do ensino regular, de 2 a 3 anos, aí ela já vai ter um contato, porque a aprendizagem do ensino regular ensina medo, né”. Ele prossegue completando: “Faz com que a criança, tipo assim, ela é quase obrigada a entender e falar, português. Ela vai começar a estudar o ABC...”. Por fim, a informante Débora traz:

Informante Débora: Na verdade as crianças começam desde pequeno, mas quando adolescente, quando a gente, eles têm mais dúvidas porque eles já nascem falando português, tem outros que entendem e falam português, aí tem que ser desde criança, desde pequeno para aprender a falar tukano.

Por esse caminho das perguntas do item “1.2”, os professores informantes já buscam traçar inferências a partir da comunidade como um todo, observando a relação das crianças com a aquisição do português e das línguas indígenas. O que se percebe a partir dessas opiniões dos entrevistados foi uma maior relação do português com o início da vida escolar para as crianças dessas localidades. Reflete-se então sobre o papel da L1 e da L2 diante das crianças e dos jovens nas comunidades investigadas.

Tomando como base as considerações de Cunha (2007) acerca da L1 ser a língua adquirida na infância (p. 16), seria então a primeira língua das crianças indígenas a língua indígena de seus pais ou a adotada pela comunidade. Entretanto, conforme indicado pela informante Ana, as crianças, ainda que possuam contato com o nheengatu, convivem desde cedo com o português. Desse modo, qual das duas línguas ganharia o status de L1 para a comunidade 01? E nas demais comunidades investigadas? Se a criança adquire o português no contato com a escola ou até com o ambiente externo da sua comunidade, ele então ganharia o valor de L2, mas de acordo com Cunha (2007, p. 16), a L1 pode também ser compreendida pelo indivíduo como aquela de uso dominante ou aquela elegida pelo indivíduo para ser sua preferencial. Isso ocorreria então com as crianças e com os jovens destas comunidades dos demais falantes?

Levantam-se estes questionamentos principalmente ao se adiantar os segmentos do item “1.3 – Grau de domínio linguístico”, sendo estes o 1.3.1, “Domínio da língua indígena”, e 1.3.2, “Domínio da língua portuguesa”. Os quadros buscam refletir aproximadamente o grau de domínio da língua indígena e da portuguesa por meio de segmentos etários.

Já no quadro abaixo, mostra-se o domínio da língua indígena para diferentes faixas etárias de indígenas do sexo masculino.

	Homens			
grau de domínio	Crianças	Jovens	Adultos	Velhos
Desconhece a Língua				
Entende Alguns vocábulos		Comunidade 4	Comunidade 2	
Entende bem a língua, mas não a utiliza efetivamente	Comunidade 1 Comunidade 4	Comunidade 1 Comunidade 4		
Entende e usa alguns vocábulos e frases	Comunidade 3 Comunidade 4		Comunidade 3	
Entende e fala razoavelmente bem a língua	Comunidade 2 Comunidade 4	Comunidade 2 Comunidade 3 Comunidade 4	Comunidade 4	
Entende e fala com fluência			Comunidade 1	Comunidade 1 Comunidade 2 Comunidade 3 Comunidade 4
Não há falantes nessa faixa etária				

Quadro 06: Grau de domínio da Língua Indígena – homens. SILVA, 2019.

Por fim, no quadro mostrado a seguir, mostra-se o domínio da língua indígena para diferentes faixas etárias de indígenas do sexo feminino.

	Mulheres			
grau de domínio	Crianças	Jovens	Adultas	Velhas
Desconhece a Língua				
Entende Alguns vocábulos	Comunidade 3	Comunidade 4		
Entende bem a língua, mas não a utiliza efetivamente	Comunidade 4			
Entende e usa alguns vocábulos e frases	Comunidade 1 Comunidade 4	Comunidade 1	Comunidade 2	
Entende e fala razoavelmente bem a língua	Comunidade 2 Comunidade 4	Comunidade 2 Comunidade 3 Comunidade 4	Comunidade 1 Comunidade 4	
Entende e fala com fluência			Comunidade 3	Comunidade 2 Comunidade 3 Comunidade 4
Não há falantes nessa faixa etária				Comunidade 1

Quadro 07: Grau de domínio da língua indígena – mulheres. SILVA, 2019.

O quadro a seguir mostra o domínio da língua portuguesa para diferentes faixas etárias de indígenas do sexo masculino.

Grau de	Homens			
Domínio	Crianças	Jovens	Adultos	Velhos
Desconhece a Língua				Comunidade 2
Entende Alguns vocábulos				Comunidade 3
Entende bem a língua, mas não a utiliza efetivamente				Comunidade 1
Entende e usa alguns vocábulos e frases	Comunidade 3			
Entende e fala razoavelmente bem a língua	Comunidade 1	Comunidade 1 Comunidade 3	Comunidade 1 Comunidade 3	
Entende e fala com fluência	Comunidade 2 Comunidade 4	Comunidade 2 Comunidade 4	Comunidade 2 Comunidade 4	Comunidade 4
Não há falantes nessa faixa etária				

Quadro 08: Grau de domínio da língua portuguesa – homens. SILVA, 2019.

O quadro a seguir mostra o domínio da língua portuguesa para diferentes faixas etárias

de indígenas do sexo feminino:

Grau de	Mulheres			
Domínio	Crianças	Jovens	Adultas	Velhas
Desconhece a Língua				Comunidade 2
Entende Alguns vocábulos				Comunidade 3
Entende bem a língua, mas não a utiliza efetivamente				
Entende e usa alguns vocábulos e frases	Comunidade 3			
Entende e fala razoavelmente bem a língua	Comunidade 1	Comunidade 1 Comunidade 3	Comunidade 1 Comunidade 3	
Entende e fala com fluência	Comunidade 2 Comunidade 4	Comunidade 2 Comunidade 4	Comunidade 2 Comunidade 4	Comunidade 4
Não há falantes nessa faixa				Comunidade 1

Quadro 09: Grau de domínio da língua portuguesa – mulheres. SILVA, 2019.

Apresentam-se nesses casos para mostrar primeiramente contrastes de grau de domínio da língua indígena e do português entre as comunidades, bem como fazer um paralelo com os resultados levantados nas perguntas 1.2.1, 1.2.2 e 1.2.3. Por exemplo, enquanto a informante 01 mostra uma relação com o português e o nheengatu, o informante Cláudio, por exemplo, destaca o tukano. Contudo, ao fazer comparações entre os quadros considerando jovens e crianças, observam-se contraste entre os seguimentos de 1.2 com os quatro quadros vistos acima do item 1.3. Traz-se também os elementos do segmento do formulário 1.4 acerca da taxa de transmissão entre diferentes faixas etárias presentes nas comunidades, utilizando a percepção dos professores indígenas.

Informante Ana apresentando as inferências de taxa de transmissão da língua no ato de fala em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 1.

	Velhos falando	Adultos falando	Jovens falando	Crianças falando
Com Velhos	Nheengatu	Mais informalmente o Português, para saber pontos mais culturais ou específicos o português.	Português	Mais o dheengatu
Com Adultos	Mais português, poucos em dheengatu	Português, mas fortalecendo o dheengatu	Português	Português
Com Jovens	Português	Português, mas fortalecendo o dheengatu	Português	Português
Com Crianças	Nheengatu	Não informou.	Português	Fora da aula, é português

Quadro 10: Informante Ana apresentando as inferências em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 1. SILVA, 2019.

Informante Beatriz apresentando as inferências de taxa de transmissão da língua no ato de fala em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 2:

	Velhos falando	Adultos falando	Jovens falando	Crianças falando
Com Velhos	(1) apurinã	(1) Português	(1) Português	(1) Português

Com Adultos	(1) Português	(1) Português	(1) Português	(1) Português
Com Jovens	(1) Português	(1) Português	(1) Português	(1) Português
Com Crianças	(1) Português	(1) Português	(1) Português	(1) Português

QUADRO 11: Informante Beatriz apresentando as inferências em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 2. SILVA, 2019.

Informante Cláudio apresentando as inferências de taxa de transmissão da língua no ato de fala em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 3:

	Velhos falando	Adultos falando	Jovens falando	Crianças falando
Com Velhos	(1) tukano (2) nheengatu	(1) tukano (2) nheengatu	(1) português (2) tukano	(1) português (2) tukano
Com Adultos	(1) tukano (2) nheengatu	(1) tukano (2) nheengatu	(1) português 2 tukano	português tukano
Com Jovens	tukano Nheengatu	português tukano	português tukano	português tukano
Com Crianças	tukano nheengatu	português tukano	português tukano	português tukano

Quadro 12: Informante Cláudio apresentando as inferências em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 3. SILVA, 2019.

Informante Débora apresentando as inferências de taxa de transmissão da língua no ato de fala em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 4:

	Velhos falando	Adultos falando	Jovens falando	Crianças falando

Com Velhos	tukano		Mais português	
Com Adultos		Entre indígenas da comunidade o tukano, fora dela e com não índios o português.	Mais português	
Com Jovens		Mais o português	Mais o português.	Mais o português
Com Crianças			Fora da sala, mais o português.	Mais o português

Quadro 13: Informante Débora apresentando as inferências em sua comunidade, onde se localiza o CMEEI 4. SILVA, 2019.

4.2 Aprendizagem e aquisição de línguas

O item se refere à segunda pergunta do formulário, que está nomeada como “1.2 – Aprendizagem e aquisição de línguas”. Essa sessão se constrói à custa de cinco subitens, sendo que três delas foram adiantadas na etapa anterior, traz-se a seguir as duas perguntas restantes do item 1.2:

Numeração	Pergunta
1.2.4	Há casos de casamentos interétnicos na comunidade?
1.2.5	As crianças resultados dessas uniões (se houver casamentos interétnicos) adquirem/aprendem que línguas?

Quadro 14: Outras perguntas relacionadas ao item 1.2. SILVA, 2019.

Nesse sentido, traz-se a informante Ana com suas considerações. No subitem 1.2.4 sobre os casamentos interétnicos foi respondida a quantidade de: “são dois, fora os não indígenas. [...]”

São os quilombolas e os ribeirinhos”, ao mesmo tempo que o último subitem, o 1.2.5, foi resumido pelo informante somente como “Muitos”.

Ao pensar na fala da informante Beatriz, professora da etnia apurinã, do CMEEI 2, observa-se que a partir dessa pergunta, surge uma outra voz para realizar contribuições na resolução das respostas. Tal voz é a de uma anciã da comunidade e no momento em que ela apresentar suas contribuições, será nomeada como informante Benedita. Já sobre o subitem 1.2.4, são trazidas as contribuições dos informantes Beatriz e Benedita:

Informante Beatriz: tem, no nosso caso tem apurinã com baré [...].

Informante Externo (A partir daqui denominada “Beatriz”): Tem apurinã com kokama, tem apurinã com mura, tem apurinã com branco.

Informante Benedita: apurinã com negro.

Informante Beatriz: Mistura não falta aqui, professor.

Informante Benedita: Sem contar que apurinã é tudo quanto é jeito.

Acerca do item 1.2.5, as informantes contribuem da seguinte forma: “Informante Beatriz: Há crianças resultantes dessa união? Um monte”. A informante Benedita acrescenta com “Tem criança Baré, tem criança Kokama, tem criança...”.

As contribuições do informante Cláudio, do CMEEI 3, sendo ele da etnia tukano, foram as seguintes ao se pensar no subitem 1.3.4:

Informante Cláudio: Tem, tem.

Entrevistador: Até casamentos com quem não é indígena?

Informante Cláudio: Tem sim, tem... Tem branco com indígena.
[Quilombola] Não, não tem.

Para o subitem 1.3.5 acrescenta brevemente o informante que destas uniões as crianças falam a língua tukano, além do português.

A informante Débora, do CMEEI 4, dessana e falante de tukano, responde o item 1.2.4 de modo positivo, informando que: “casamento, tem. Só não pode ficar com primo e prima, aí é proibido. Diz o cacique, por exemplo: se eu casar com meu primo, o meu filho vai nascer especial”. Já o subitem 1.3.5 não foi sinalizado pela informante.

Esperou-se que o item 1.2 do formulário buscasse iniciar à custa da noção de *status* apresentadas por Calvet (2002) e (2007) a hipótese inicial presente na etapa introdutória da pesquisa, em que “a cidade de Manaus demanda uma força de status da língua portuguesa em relação às línguas indígenas que povoam a cidade”. Aqui, as reflexões de *status* estariam voltadas aos anos iniciais das crianças presentes nestas comunidades e dos casamentos interétnicos.

Um dado interessante ocorre no item 1.2.4 “Há casamentos interétnicos na aldeia?”: Na fala, duas comunidades acabam se revelando multilíngues ao apresentar a realidade dos casamentos interétnicos. Ao passo que as informantes Beatriz e Benedita apresentam que há casamentos de apurinã com outras etnias, como com baré, mura e kokama (esta etnia inserida a partir do item 1.2.5), até mesmo com casamento com não indígenas, a comunidade inserida no CMEEI 2 acaba se revelando multiétnica. O mesmo ocorre com a informante Débora, ao confirmar que sua comunidade, no item 1.2.4, também possui casamentos interétnicos, mas aqui não informando as etnias ou se há casos de casamentos com pessoas não indígenas. Desse modo, infere-se a possibilidade de que no item 1.1.1, “que línguas são faladas na comunidade”, as respostas acerca da questão de línguas indígenas para as comunidades dos informantes Beatriz e Débora possam ter um leque maior de línguas que as assinaladas pelos professores.

4.3 Grau de domínio linguístico

Dentro do subitem “1.3.3 O registro de outras observações que julgar relevantes para a caracterização do grau de domínio linguístico demonstrado pela comunidade, tanto em relação à(s) língua(s) indígena(s) que utilizam quanto à língua portuguesa”, trazem-se algumas falas de percepções que pudessem ser sentidas pelos professores indígenas sobre a visão de domínio linguístico nas comunidades ou nos espaços frequentados por eles, tanto sobre o português como pelas línguas faladas por eles.

Neste sentido, traz-se as considerações da Informante Ana:

Informante Ana: A dificuldade maior é, também, na escrita. né?! Colocar as palavras certas... Verbo, tempo... Leitura... Escrita. Escrever as palavras certas... Dominar bem. Às vezes a gente erra algumas palavras...

Informante Ana: E o *nheengatu* também já é pra a partir das quintas, né?! Que a gente vai ter que organizar as, que a gente fala de trás pra frente, outras de frente pra trás, mas tem o mesmo significado em *nheengatu*. Aí muita gente... Porque tem o médio, o alto e o negro.

Informante Ana: Aí muitas palavras são diferentes, mas têm o mesmo significado.

Em seguida, as considerações da informante Beatriz:

Informante Beatriz: No português não, na escrita e na fala do português não há nenhuma dificuldade. Já em apurinã, as crianças, por serem crianças, elas aprendem mais rápido, elas sugam mais rápido o conhecimento, os adultos é que têm um pouco de dificuldade pra aprender, se vier aprender assim, homem já adulto, eles têm dificuldade, já a criança não, ela pega rapidinho a língua.

Em seguida, as considerações do informante Cláudio:

Informante Cláudio: Com as crianças sim

Entrevistador: Com os jovens?

Informante Cláudio: Sim, tanto nas duas línguas, no português e na língua tukano, porque, a gente, como a gente sempre aprende falando, né... É uma coisa que sai de qualquer jeito, falando, né, quando criança. Quando vai pra escrita, né, aí se torna mais difícil, mas aí a gente vai letra por letra escrever, isso, o tukano, letra por letra, isso aqui, a pronúncia é isso... É quase...

Entrevistador: Sente dificuldade...

Informante Cláudio: É, sente dificuldade, de escrever, né... Entre a relação de escrita, né... Índio fala assim é tudo mais simples, fácil...

Entrevistador: Eles tem tido muita dificuldade? Na escrita?

Informante C: É... Tanto no português quanto no tukano, né?

Por fim, as reflexões com a informante Débora:

Informante Débora: É no caso desse da, da, do português né? É? Lá, [na Associação da nossa comunidade] como eu já disse, só falamos tukano, só que o adulto, adolescente, mais velhos, a gente não é só... Quando a gente se encontra na comunidade, a gente só fala a nossa língua. Tem crianças que são de 5 (cinco) anos quando a gente fala, lá, eles, já se criaram lá, aí quando a gente fala, eles já entendem. Quando fala alguma coisa: “- busca alguma coisa!”. Assim, só uma frase bem curta, aí eles entendem. Então eles vão, de tanto a gente falar eles vem, como eles vêm crescendo, aí eles estão ouvindo, aí a gente chega [na Associação da nossa comunidade] e na comunidade, a gente fala a nossa língua, mas é, lá é só falamos mesmo tukano. A partir daí, eles aprendem, mais adolescente, eles tem dúvidas, mas é um pouco atrasado do que criança de 5 (cinco) anos. Aí, agora, a partir daí, na, nesses professores, esses que estudem, eles dizem que a gente tem que começar em casa, falar e dizer, com a nossa língua: “- Pega lá a toalha; Pega sabonete; Isso ou aquilo”. Daí, a partir daí eles começam a pegar o que, que a gente tá falando. Aí começa

a aprender mais rápido essas crianças de 5 (cinco) anos e mais interessados que querem aprender. [...] Mas eles e, eles, também decoram rápido. E uns gostam mais de assim, jogo com a língua tukano, canto, eles rapidinho eles decoram.

4.4 Uso linguístico

Acerca do item assinalado no formulário como “1.4.2 - Em que contextos a língua portuguesa é utilizada pelos membros da comunidade nas comunicações entre si?”, os informantes são breves para relacionar os contextos de língua portuguesa e os membros das comunidades. Nesse sentido, a informante Ana limita-se a responder “No dia-a-dia”, ao passo que a informante Beatriz apresenta: “No dia-a-dia, até porque se fosse dividir em etnia né, como é que o apurinã ele ia falar como kokama, o kokama ia falar com o maraguá, então o português veio pra, é tipo o nheengatu né, geral, que todos eles entendem, pra que haja comunicação”. Aqui, observa-se uma reflexão com a pluralidade entre os próprios indígenas e a necessidade dos próprios interagirem.

Em paralelo, o informante Cláudio apresenta que:

Informante Cláudio: A relação do português? Na comunidade é... O mais utilizado nas conversas de reunião, na escola, nas escolas, e quando chega alguém também, né... Que não seja pessoa de fora.

Entrevistador: No caso eles usam?

Informante Cláudio: O português? Também, também usam.

Acerca da informante Débora:

Informante Débora: Na comunidade é. Na comunidade a gente, o adulto, nós só falamos tukano. Difícil de usar português, quando tá lá, a gente já tá falando, todo mundo fala tukano.

Entrevistador: E aqui na [Associação] mesmo?

Informante Débora: Na própria [Associação]. Em casa eu quando, minha irmã mora comigo e a gente fala em casa também tukano. Porque eu falando com meus filhos, é um pouco difícil, porque eles não entendem se eu falar diretamente, aí eu tenho que falar algumas palavrinhas, aí eu estou misturando português (pausa). Aí talvez eles aprendem assim, né?

Entrevistador: Aí acaba ficando algo mais de acordo com as faixas etárias, né?

Informante Débora: É.

Ao se pensar no subitem nomeado “1.4.3 – Contação De Histórias Antigas”, observa-se uma forte relação entre o ato de contar histórias antigas com relação de convívio ou de fortalecimento da língua e da cultura nas comunidades entrevistadas.

A informante Ana apresenta em sua fala uma relação entre a contação de histórias com o ato de comer:

Informante Ana: É, comendo.

Entrevistador: Comendo...?

Informante Ana: Acabou de comer, tá lá sentado, papai começa a contar as histórias dele. A gente se reúne, assim, né, ele começa a contar [...].

Entrevistador: Então vocês contam nas horas das refeições. Seria isso?

Informante Ana: Após a digestão. Ora se dá nome é em nheengatu, né, pra os personagens verídicos; ora é, maior parte do relato, em português.

Entrevistador: E no centro, vocês contam também: O ancião vem? Vocês contam alguma história no centro?

Informante Ana: É e em casa também... Família, né... Tá em casa... que a mamãe gostava muito de contar história na hora de dormir. Aí ia deitar na rede e... ficava deitada... ela ia contando as histórias, né... Geralmente era falado em nheengatu.

A informante Beatriz busca em sua fala fazer a relação das histórias antigas com os objetivos do CMEEI em resgatar não só esse momento da cultura do povo apurinã, mas outras atividades culturais relacionadas à cultura deste povo:

Informante Beatriz: É, esse é o objetivo do “Centro”, é o que o “Centro” faz, resgata as histórias, tudo, geral, ritual, é, como é que se dançava, como é que se cantava, como é que se casava, como é que fazia batizado, como é que se tornava guerreiro, como é que se tornava pajé, esse é o que o centro se propõe, esse é o objetivo do centro, resgatar tudo isso.

Entrevistado: Mas fora do “Centro” assim, num...

Informante Beatriz: Fora do “Centro” não, mas aqui no centro, geralmente [é forte].

Entrevistador: Legal, então, a segunda parte é: Em que circunstâncias, com que frequência e em que língua vocês fazem essas contagens de histórias?

Informante Beatriz: Todos os dias, em apurinã. Só em apurinã.

Já o informante Cláudio:

Informante Cláudio: O nosso costume lá, às vezes tem a hora do papai sentar e chamar as crianças lá, e: hoje eu vou contar uma história, quando a gente tá lá no “Centro” ele fala, hoje vou contar uma história.

Entrevistador: Isso no “Centro”?

Informante Cláudio: É, “-Hoje eu vou contar uma história”... Às 6 horas da tarde. Às 6 horas tão lá, sentados, as crianças já começam: “-Vai contar história hoje? Vai? Qual a história, de que é?” “-Disso, disso, disso”... Aí sempre é assim, né... Ele que é o mais... Ele que traz isso tudo, de contar histórias antigas, né... Aí os nomes ele fala tudo na língua, né. Quem não conhece, que não tá entendendo, ele fala, em português, as classes que entendem, já entendem já, na língua, tukano...

Entrevistador: Ele conta em português e em tukano?

Informante Cláudio: É, isso, tem uns que não entende bem ainda, né... Eles chamam o nome, né da personagem da história, ele é entendido. Do que que é, do que que é? É a história do curupira... Aí ele chama na língua, né.

Entrevistador: E é só no “Centro” ou em casa também?

Informante Cláudio: Em casa também, a gente conta essas histórias.

Por fim, a informante Débora:

Informante Débora: Primeiro a gente começa a contar com língua, com língua tukano. Como eles não entendem tudo, aí depois nós traduzimos pra eles (pausa). Isso que eu falei, agora só o tukano a gente tá fazendo para eles aprenderem (pausa) pelo menos alguma coisa, né. E nós contamos também antiga, porque essas associadas que são antigas que tem experiência, elas contam histórias antigas.

Entrevistador: E é no dia a dia mesmo ou em algum evento cultural?

Informante Débora: Não. Na hora da escola, na hora da aula. É.

Entrevistador: Vocês fortalecem muito então?

Informante Débora: Muito, porque os pais que acompanham na escola eles que levam eles. Eles acompanham. Eu nem faço sozinha, porque, primeiro eu chamo eles [os pais], aí eles contam, depois que eu vou trabalhar e eu vou dividir essas coisas aí. Depois que eu entro já essa parte, é a comunidade que começa a puxar.

Nas quatro entrevistas, em um primeiro momento, percebe-se a relação da contação de histórias antigas com a presença dos CMEEI das comunidades observadas, buscando reforçar não somente a contação dessas histórias, mas também desenvolver questões de fortalecimento da cultura das etnias daquela localidade. É possível fazer uma relação destas realidades com a educação bilíngue intercultural, contextualizada por SILVA (2010), reforçando novamente que:

A proposta de educação intercultural foi pensada partindo das próprias expectativas dos indígenas para a obtenção de conhecimentos que garantiriam a posse e o gerenciamento dos seus territórios, conseguindo meios para melhorar as condições de

vida de suas comunidades, reforçar a língua materna, os costumes, as tradições do povo e manter sua cultura (p. 12).

Ainda sem entrar nos méritos da construção de materiais didáticos, percebe-se que sobre a contação das histórias antigas há um forte laço de construção cultural entre os mais velhos com os mais jovens frequentadores dos CMEEI, realizando uma construção de conhecimentos utilizando a língua indígena e o português. Observa-se também que cada comunidade busca fazer sua dinâmica acerca das histórias trazidas pelos anciãos, utilizando momentos de trabalho da presença do ancião dentro do CMEEI, como fora deste local.

4.5 Atitude da comunidade em relação à língua e à cultura

Devido a extensão deste item, traz-se esclarecimentos acerca dos subitens relacionados à relação entre a comunidade entrevistada com a questão da língua e da cultura. O item “1.5” possui três subitens, sendo estes: “1.5.1 do próprio grupo”; “1.5.2 Da sociedade não indígena”; “1.5.3 De outros povos indígenas”. Dentro desses subitens, há perguntas que buscam esclarecer algumas inquietações acerca da temática presente no item “1.5”.

4.5.1 Considerações sobre o item relacionado ao próprio grupo indígena

Ao se pensar no item “1.5.1 do próprio grupo”, há dentro dele cinco perguntas, sendo elas apresentadas no quadro abaixo:

Numeração:	Pergunta:
01	- Qual a visão que crianças, jovens, adultos e velhos têm, respectivamente, de sua língua e cultura?;
02	- A comunidade considera importante aprender e manter a língua do grupo?;
03	- Os povos indígenas costumam conversar entre si em sua língua fora da aldeia?;
04	- Há histórias antigas explicando a origem da língua indígena?;
05	- A comunidade se considera relacionada em termos de língua e cultura a
	outros grupos indígenas? Quais? Por quê?

Quadro 15: Perguntas relacionadas ao item 1.5.1. SILVA, 2019.

Sobre a primeira pergunta do subitem, nomeada “Qual a visão que crianças, jovens,

adultos e velhos têm, respectivamente, de sua língua e cultura”, a informante Ana apresenta as suas considerações juntamente com outros informantes presentes no ato da entrevista:

Informante Ana: era bom [ela] tá participando dessa pergunta... Vem cá ouvir essa questão. Vem quebrar a mente. Vem. (Risos na sala).

[Informante Ana convida uma jovem do CMEEL, que aqui será nomeada como “Informante Amanda”].

Entrevistador: Qual a visão que vocês todos têm da língua e da cultura de vocês? Qual a primeira coisa que vem quando vocês pensam no povo karapãna, no nheengatu, no português?

Informante Amanda: Tem orgulho, tem vergonha...?

Entrevistador: Sim. Você tem orgulho? Tem vergonha?

Informante Amanda: Vergonha de aprender... Acho interessante aprender. Eu tenho orgulho sim de aprender essa língua... É isso aí.. Na minha opinião, né?! Não sei a dela.

Entrevistador: Grafismos... Dança...Cultura... Comida... É muito importante?

Informante Amanda: Acho interessante aprender, revitalizar, né. Acho bom.

Entrevistador: Legal. E vocês querem comentar também, meninas, alguma coisa? Não se preocupem. [Entrevistador abre a pergunta a outros jovens que estavam próximos, mas não houve manifestações].

A informante Beatriz apresenta sua visão sobre a visão da comunidade acerca da sua língua e da sua cultura:

Informante Beatriz: Na minha visão, percebo que é algo que é importante né, algo que está se perdendo muito rápido e que se a gente não cuidar agora, futuramente, não tem mais como resgatar, então, eu vejo assim, que é importante, agora, fica difícil né eu responder pela comunidade.

Para o informante Cláudio, trazem-se as seguintes reflexões.

Informante Cláudio: Essa visão, ela tá mais, quem tem essa visão mais é os adultos, né... Os adultos, os velhos, que ela não pode se perder, tem que tentar resgatar. Até as crianças não tem muito essa preocupação, não tem essa preocupação em manter, elas não entendem né, elas não estão entendendo porque elas estão aprendendo pra que elas sejam falantes né.

Fecha esse segmento com as considerações da informante Débora:

Informante Débora: Porque eu sei que é um pouco difícil, mas nós valorizamos nossa língua, nossa cultura, nossa dança, nossa comida, tudo. Nós mostramos pra eles [os jovens], ensinamos ‘tudinho’, assim, por exemplo, para fazer caxiri, aí, um momento que elas, a mais velha tem que mostrar pra eles como é que faz... Aí eles acompanham. A gente fazendo aquele processo pra ensinar pra eles tudo o que a gente faz, é o beju, o xibé, o mingau, tudo que a gente faz, a gente, tipo aula, bora, ai é uma, como fala, uma anciã da comunidade, ela mostra, ela fala com língua tukano, ai depois eu tô traduzindo pra... Para eles entenderem o que ela está explicando o processo de fazer a comida

também.

A informante Ana chama para a entrevista uma de suas alunas do CMEEI e constrói nesse processo uma relação além da sua no que diz respeito à língua e à cultura de seu povo. Aqui tem-se, embora brevemente, a presença de uma geração que dialoga diretamente com o CMEEI que frequenta como aluna. A informante Amanda apresenta uma visão positiva acerca do processo de aprender a língua *nheengatu* e a cultura *karapãna*, mas reforça que essa é a sua opinião, não generalizando como a adotada por todos os jovens daquela comunidade. Com os demais informantes, volta-se para a visão deles sobre a pergunta, não trazendo a fala de terceiros, ainda que, por exemplo, a informante Beatriz estivesse acompanhada da informante Benedita. Esta, entretanto, voltaria a se manifestar em perguntas futuras.

Ao se pensar nas contribuições da informante Beatriz, vê-se a necessidade de revitalizar a língua e a cultura, mas a entrevistada prefere não relacionar sua fala como a opinião geral da comunidade. Nisso, percebe-se uma preocupação das informantes Amanda e a Benedita em não generalizar suas opiniões como a de todos de sua faixa etária ou de seu povo e essa inferência realizada por elas é interessante para a relação entre generalizações entre identidade e cultura, indo de encontro com Maher (2007) ao se pensar na ideia de cultura como algo que não é compartilhado por todos os membros de determinada comunidade, ela pode, inclusive, ser alvo de disputas (p. 262). Nesse sentido, Maher apresenta à custa de Chiodi e Behamondes (2001) reflexão sobre o do papel da cultura e com as pessoas envolvidas nesse processo de construção:

Quando se trabalha com as culturas, portanto, temos que nos precaver para não apresentar os atores dessas culturas como representantes exemplares das mesmas. Temos que buscar as matrizes comuns, mas também abrir espaço para a diversidade de expressões, para a existência real de divergências e criações individuais e coletivas que variam no tempo e no espaço. (Chiodi e Behamondes, 2001, p 58 APUD Maher, 2007, p. 262).

Conforme dito no item introdutório desta dissertação, não é esperado fazer um “atestado de proficiência” de quem fala ou não sua língua indígena ou o português em aspectos sintáticos e morfológicos, mas sim gerar à luz das falas dos professores ou dos demais informantes um debate sobre a relação da língua indígena e do português nesse contexto plurilíngue presente nas comunidades.

Com o informante Cláudio, observa-se a preocupação dos adultos na busca por manter a língua *tukano* fortalecida, pois os menores não teriam noção da importância do fortalecimento,

ainda que se mostrem preocupados. Por fim, a informante Débora faz a relação de valorização com a procura de um processo entre os jovens e os anciões no fortalecimento de elementos de sua cultura, como o aprendizado da língua, o preparo das comidas e das bebidas, da dança, entre outros.

Fechando com as contribuições dos informantes Cláudio e Débora, percebe-se ao longo do trabalho as diferentes visões ao se pensar na manutenção da língua e da cultura, tendo relações que vão desde a presença somente dos jovens (Informante Amanda), passando o para fortalecimento cultural de faixa etária mais nova com a figura de uma faixa etária mais velha, aqui a dos anciões (Informante Débora). Tendo em vista tantas visões, resgata-se novamente Maher (2007):

Daí só ser possível falarmos em cultura nacional enquanto conjunto de representações, nunca como um dado da realidade. Pois, se a cultura não é uniforme, se ela é sempre alvo de disputas, quem falaria em nome de todos? O que seria tomado como padrão dessa totalidade que é heterogênea? E, assim sendo, também, nada justifica considerar qualquer indivíduo como emblema, encarnação de sua cultura. (Maher, 2007, p. 263).

Ou seja, ao trazer esses debates já inferindo que eles refletem opiniões de atores de um povo, mas não generalizando para toda a etnia ou comunidade, não desmerece a noção cultural, nem a importância do registro dessas falas. E, ao se pensar na comparação entre as comunidades, observa-se que as diferentes formas sob uma mesma pergunta os fazem diferentes e estas diferenças são essenciais para registro e, conseqüentemente, afetarem as reflexões sobre resgate de cultura e o fortalecimento da educação escolar indígena sendo ela um mecanismo atrelado à educação bilíngue intercultural, ou seja: atrelado à cultura em diferentes aspectos.

Acerca da segunda pergunta, “se a comunidade considera importante aprender e manter a língua do grupo”, a informante Ana, juntamente com outros informantes, trazem suas visões acerca deste questionamento:

Informante A: Eu penso que sim. É importante pra que a gente não perca a nossa identidade, né. A forma de nos identificarmos como indígena. A língua, no caso.

(Entra uma voz feminina, que será nomeada como Informante Acácia).
Informante Acácia: Um ajuda o outro a não esquecer, né... A cultura também.

Informante A: É, assim, a identidade do povo... Na fala também... Que é, essa... Nheengatu, ele traz pra gente, através da fala dele, dá pra se identificar

de onde é esse povo, o que ele busca realmente com essa fala... Meus avós, eles, pra benzer alguém, faziam na língua... Então é muito importante... E é a cultura, né.

Em seguida, apresentam as considerações das informantes Beatriz e Benedita acerca da pergunta realizada no formulário:

Informante Benedita: Assim, minha visão, o que eu vejo hoje, é que elas tão dando, estão valorizando o resgate da cultura né, porque é uma coisa que já, e é assim um resgate da sua identidade.

Informante Beatriz: Antigamente já foi mais largado né, “ah não tô nem aí não”.

Informante Benedita: Antes, quando nós começamos o Centro, todo mundo queria estudar, mas ninguém se interessava de vir pra escola, ninguém queria saber de nada, um exemplo, este ano nós tivemos assim, um número de matrículas iniciais assim muito grande, de crianças, de pais que vieram “tá aqui ela”, pais que vieram, trouxeram as xerox do seu documento, as fotos das crianças pra matricular.

Informante Beatriz: Antigamente a gente tinha que bater na casa. E lembrar “gente, por favor, tem que ir”, aí se animava outro dia, aí eu vou matricular, porque, é na língua, “ah, é na língua, mas não dão português não?” A gente fala português em alguma coisa e tal porque a criança não fala totalmente na língua né, mas o nosso propósito aqui é a língua, “ah tá bom”... Hoje não, hoje eles já...

Informante Benedita: Os pais eles vêm, antes vinha só as crianças, as crianças vinham e voltavam, vinham e voltavam, eu pegava a matrícula lá, “me dá certidão, me dá foto”. E ficava devendo um bocado de fotos, esse ano, eu digo, só vai vir pra escola, só vai entrar quem tiver a foto e a certidão de nascimento e tiver matriculado, todos trouxeram foto, certidão e aí iam chegando, chegando, e os pais mesmos, ele vem, eles vem, vê a escola, vem as vezes assistir a aula, a professora tá dando aula, vem 1, 2 pais ficar aqui assistindo, vem acompanhar as crianças, então assim, eu tô vendo assim que eles tão dando valor, tão valorizando esse resgate da língua.

Informante Benedita: Esse resgate da, da nossa identidade indígena, não é porque a gente mora na cidade, que a gente vai deixar esquecer, deixar de ser índio, não, nós somos indígenas, somos kokama então bora aprender o kokama, tô doidinha pra aprender a língua deles kokama, porque temos bastante kokama aqui da comunidade, os sateré também a gente vai buscar alguma coisa, já dá um bom dia pra eles lá, na língua e já fica assim, tá na idade já de tu meter a mão na Tucandeira, aí pra ti tornar guerreiro.

Informante Beatriz: Nem Todo mundo tem essa visão né, antigamente eles vinham da comunidade já sem saber falar na língua.

Informante Benedita: Eles já têm interesse né, de vir aprender.

Informante Beatriz: Aí a gente dizia que é importante, que importante nada, importante é a gente aprender o português e conseguir um emprego e pronto, hoje não eles já têm essa consciência de que é importante aprender, resgatar mesmo.

Informante Benedita: E aí, é como o nosso povo apurinã, ele é assim muito carente, assim, 90%, agora deve tá uns 80%, sabem ler e escrever, não sabem, então assim, até os mais velhos já querem vir pro centro pra aprender o português, tem uma apurinã, disse pra minha filha, A senhora me ensina? Eu só sei mal assinar meu nome, a senhora me ensina o português, eu quero aprender a ler e escrever, senhora Dona Renata [nome adaptado], ela é artesã, ela faz essas cestinhas, essas vassouras, mas ela não sabe ler, nem escrever. Mas ela se matriculou pra vir aprender o português, quer dizer eles tão dando importância, eles estão valorizando a educação.

Surge então a fala do informante Cláudio com suas contribuições:

Informante Cláudio: Tem sim, tem sim essa preocupação, de aprender... De manter a língua.

Entrevistador: Tem algum motivo que faz vocês quererem isso?

Informante C: Tem sim, o motivo da gente ser indígena, isso é uma grande honra, né, se hoje a gente for indígena e não souber falar nada fica uma coisa meio estranha, tipo, ser indígena e não saber falar nada, né... É porque, é isso, né? Tem muita gente que eu conheço muita gente mesmo, que passa por isso...

Por fim, traz-se as considerações da informante Débora se a comunidade considera importante aprender e manter a língua do grupo:

Informante Débora: Sim, por isso que ela foi aberta ali, a escola língua tukano... Ali, como eu já disse... Tem etnias, monte de etnias, mas só que começaram a perceber que todos falavam língua tukano, aí abriram essa escola da língua tukano...”.

A informante Ana apresenta o ponto da importância da língua do grupo relacionando-a com a questão identitária, combinando a língua como identidade do povo e a língua nheengatu, no caso dos karapãna, como uma forma de identificação. Relaciona a informante também as rezas e as benzidas que os antigos faziam em suas línguas originais nesse processo identitário.

A ideia do resgate de identidade retoma com a informante Beatriz ao pensar em sua comunidade e em seu CMEEI. E nisto tanto ela como a informante Benedita fazem um resgate da história do seu CMEEI para evidenciar o aspecto da identidade, tendo nesses primeiros anos de existência a pouca presença de alunos, ainda que houvesse interesse da comunidade. Relatam as entrevistadas da necessidade de ir atrás dos alunos para matriculá-los no centro e prosseguir com os trabalhos. Hoje, segundo elas, o trabalho já é diferente, tendo uma maior adesão de crianças e de jovens e com a presença inclusive alguns pais acompanhando as aulas no centro. E voltando a questão da identidade, a informante Benedita faz uma reflexão acerca dos índios que vieram para a cidade, mostrando que, embora tenham vindo para os centros urbanos, eles não devem perder sua língua e, nem devido a esta vinda, eles deixam de ser indígenas. Nisto,

retoma a fala da informante Beatriz, mostrando como a comunidade buscava no início do CMEEI, a busca do espaço para aprender o português, pois para eles seria a língua de trabalho, indo de modo oposto aos ideais dos CMEEI, que seria de revitalizar a língua e a cultura do povo daquela comunidade.

Com o informante Cláudio há a ideia de aprender e “manter” a língua, aqui com a relação do conflito entre “ser indígena” e não saber falar a língua de seu povo, a ser observado como algo estranho, fazendo aqui uma relação com pessoas próximas que passaram por esse conflito. Por fim, a informante Débora reconhece a importância de manter a língua e relaciona esse fato justamente pelo surgimento do CMEEI.

Os embates sentidos principalmente pelos informantes Beatriz e Cláudio sobre o aprender em maior destaque a língua portuguesa ou uma língua indígena acabam refletindo um duelo linguístico acerca do *status* entre línguas, conceito já trabalhado por Calvet no capítulo do percurso teórico desta dissertação. Para se retornar ao estudioso francês, utiliza-se antes as reflexões de Maher (2016) sobre o valor de determinadas línguas na construção linguística de um grupo étnico:

Pensar a relação língua indígena e identidade indígena exige, de imediato, uma tomada de posição: ou optamos por pensar que a língua indígena é o pilar que não só sustenta e justifica, mas permite mesmo a existência e continuidade do grupo étnico ou, por outro lado, optamos pela visão de que identidades étnicas podem sobreviver à “perda” dessa língua. Da primeira opção depreende-se que o índio que, por ventura (sempre sócio-histórica...) qualquer, tenha deixado de falar a língua de seus ancestrais, não é mais índio (p. 63).

Ou seja, neste ponto haveria um embate de duas noções dos povos tradicionais e suas constituições identitárias: de um lado seria considerado que sua identidade étnica está relacionada diretamente à língua indígena de sua gente e, logo, se ele perder este idioma sua identidade enquanto indígena estaria em jogo; do outro, que ele poderia manter sua identidade étnica, mesmo se perdesse sua identidade étnica.

Ao se apresentar tal cenário, não é de se estranhar que a identidade dos povos tradicionais fosse sempre posta em xeque ao se relacionar com as visões errôneas povoadas no imaginário popular acerca da língua e dos povos indígenas, principalmente no período pré-Constituição de 1988, pois:

Até a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a ideologia linguística

que operava era a de que os índios deveriam abandonar suas línguas e passar a utilizar apenas o português, de modo a permitir a sua total assimilação ao projeto de nação do país: é farta, na literatura especializada, evidências de modos de coerção ideológica, quando não física, utilizados para que os povos indígenas “abandonassem” suas línguas originárias (Montserrat, 2006 apud Maher, 2016, p. 64).

E o que foi visto então, por exemplo, na fala das informantes Beatriz e Benedita? A percepção do receio de não aprender o português, pois como elas falaram sobre um morador: “Informante Beatriz: Aí a gente dizia que é importante, que importante nada, importante é a gente aprender o português e conseguir um emprego e pronto”. Aqui, há a informante colocando sua fala como se fosse alguém da sua comunidade que via o português como o *status* linguístico para alcançar sucesso profissional. Lembremos que conforme Calvet (2007), cabe ao Estado a intervenção do valor de *status* de uma língua em relação a outras (p. 117). Ou seja, ele tem o poder para destacar uma língua e torná-la oficial ou de prestígio em um país e foi isso que ocorreu com o português em relação às línguas indígenas.

Entretanto, após a promulgação da Constituição de 1988 e de movimentos de luta que legitimaram língua e cultura dos povos tradicionais, o valor de status linguístico ganhou uma noção:

A partir de então, no entanto, o quadro se reverteu: passou a ser legalmente permitido, e de certo modo encorajado o uso de suas línguas tradicionais. Mas observe-se que o que era uma permissão e incentivo, passou a ser entendido, também por muitos ativistas da causa indígena, como uma obrigatoriedade, principalmente entre muito daqueles engajados na implementação de projetos de educação bilíngue nas aldeias. Assim, também os discursos pró-indígenas se mostraram circunscritos pela ideologia linguística dominante: se antes, para serem brasileiros legítimos todos os povos indígenas tinham que falar português, agora, para serem considerados índios legítimos eles teriam que falar língua indígena. (Maher, 2016, p. 64).

Cria-se então uma ressignificação dos valores de status: as línguas indígenas, ainda que sofram pressões do português, tornam-se agora para as comunidades indígenas uma arma de reiterar a identidade destes enquanto indígenas, afetando o *corpus* dessas línguas (elaboração de materiais didáticos surgidos na língua do povo), influenciando diretamente na criação de políticas linguísticas à custa de um planejamento linguístico. Contudo, essa ação desenvolve conflitos, como bem atesta o informante Cláudio: para ele, se não falarem a língua indígena, a sociedade externa cria estranhamentos e dúvidas se aquela pessoa é um “índio” tal qual o imaginário popular divulga”.

Já sobre a terceira questão: se os povos indígenas costumam conversar entre si em sua língua fora da aldeia, os informantes procuram ser breves em seus comentários. Nesse sentido, informante Ana apresenta sua visão:

Informante Ana: Fala. E todo mundo vai notando pelo shopping (risos).

Entrevistador: Seria mais qual faixa de idade?

Informante Ana: Adultos. As crianças só em apresentações.

As informantes Beatriz e Benedita não puderam registrar suas considerações neste segmento, ao passo que o informante Cláudio constrói a seguinte consideração:

Informante Cláudio: Costumo sim, quando eu e meu pai vamos ao médico, meu irmão também vai pra ver o médico, a gente se comunica né. Nós três, minha mãe, meu tio, primo também, quando a gente vai em Manaus, a gente conversa, né...

Por fim, mostra-se a fala da informante Débora acerca da pergunta:

Informante Débora: Sim, entre a gente. A gente encontra nossos parentes e o pessoal fica olhando na hora que a gente foi almoçar ali. A gente tava falando nossa língua e pratica... Pra falar a verdade tem a professora lá que até falou a língua tukano. Aí ela veio e falou comigo quando a gente se encontra e a gente já fala nossa língua. Não fala português, quando vem outra pessoa que não entende, a gente explica... traduz pra ela.

Percebe-se que os três entrevistados constroem em suas falas uma afirmativa positiva sobre de falar em sua língua em locais fora de suas comunidades, realizando tal ato em localidades fora de seus contextos, como hospitais, shoppings e outros locais públicos. Informa-se também a questão da informante Ana sinalizar que o ato da fala em locais externos ocorreria mais com os adultos que as crianças.

Prossegue-se com a pergunta 4, se “há histórias antigas explicando a origem da língua indígena?”. A informante Ana se limita a apresentar: “- Eu aprendi porque me ensinaram”. A informante Beatriz, juntamente com a Benedita, traz a seguinte fala:

Informante Beatriz: Só essa aqui que é diferente, a história dos antigos explicando a origem da língua indígena.

Informante Benedita: Ah, essa aqui?

Informante Beatriz: É. Da criação do mundo.

Informante Benedita: Da criação do mundo, ah, ela sabe de cor e salteado (risos).

Informante Beatriz: Não, da criação do mundo, nem eu entendo direito essa criação do mundo, mas, é assim...

Informante Benedita: História do povo das três terras.

Já o informante Cláudio apresenta brevemente: “Tem sim, só que eu não tô lembrado como que é direitinho, quem sabe mesmo é o meu pai. Ele que sabe direitinho, né como começou...”. Infelizmente, no ato da conversa, este senhor não estava no ato da entrevista.

Já a informante Débora acerca dessa temática respondeu do seguinte modo:

Informante Débora: Tem história tipo a gente fez um teatro que é kakuri. É, como é que é aquela pesca de peixe. A gente fez teatro aí esse aí já entra o mito. Antigamente como pescava, como era feito pra pegar peixe (pausa). A partir daí já entra o mito, né. Aí a gente fez o teatro.

Para a pergunta 5, se “a comunidade se considera relacionada em termos de língua e cultura a outros grupos indígenas? Quais? Por quê?”, entra brevemente na fala juntamente com a informante Ana um senhor idoso, que será nomeado como “Informante Abelardo”.

Informante Abelardo: Antigamente não.

Informante Ana: Em termos de língua...

Entrevistador: Antigamente não?

Informante Ana: Não.

Entrevistador: Então, agora vocês estão tendo uma relação com as outras comunidades?

Informante Ana: Uhum.

Novamente surge a fala da informante Beatriz:

Informante Beatriz: Eu percebi isso só numa questão, a gente encontra muita palavra parecida, isso aconteceu do casamento entre apurinã com tikuna, e aí nesse envolvimento, eles acabaram adotando um pouco da língua um do outro. Então numa frase, você consegue encontrar palavra apurinã com palavra tikuna, com palavras Sateré com palavras, numa frase por conta dessa junção... Foi tipo um empréstimo, então hoje em dia, numa frase só que você fale, você percebe...

Apresenta a fala do informante Cláudio:

Informante Cláudio: Tem sim. Essa relação nós temos com o pessoal... Essas aldeias aqui, vizinhas, né... Então a gente tem essa relação, né...

Encerra a Informante Débora com suas considerações:

Informante Débora: Sim, por isso também aceita não indígena nessa escola. Nós aceitamos não indígena e indígena. E tem outros indígena que não moram, que não são da Associação, da outra comunidade tem aluno, tem 3 (três). Nós aceitamos, a gente tem, graças a Deus, nós temos amizade com outra, da outra etnia também.

O que se percebe hoje é a presença forte dessa relação entre a língua e a cultura com outras comunidades indígenas, fortalecendo os laços no processo de convívio. A informante Ana mostra que antigamente não havia convívio linguístico entre outros grupos indígenas, ao passo que a informante Beatriz observa uma presença de troca linguística entre um casal de etnias e línguas diferentes. Ao final, a informante Débora relaciona positivamente o convívio com outros grupos e até com pessoas não-indígenas.

4.5.2 Da sociedade não indígena

Neste segmento, haverá duas perguntas relacionadas à relação da comunidade dos entrevistados com a sociedade não indígena, sendo estas as perguntas:

Numeração	Pergunta
1	Qual a visão que a comunidade indígena tem da sociedade não indígena envolvente e da língua portuguesa?
2	Quais foram as consequências do contato com os não indígenas, na visão da comunidade indígena?

Quadro 16: Perguntas relacionadas ao item “Da sociedade não indígena”. SILVA, 2019.

Com isso, inicia-se a fala inicial com a informante Ana acerca da pergunta 01:

Informante Ana: Na minha família é mais positiva que negativa. Mas, assim, eu, por exemplo, como fui criada muito na região índia, que não pode falar muito, não pode se fazer isso e aquilo outro... Eu não fico puxando asa não... Branco tem costume feio, né?! De roubar, de mentir... E nós não podemos estar no meio deles por isso. No meu caso, tenho filhos, mas eu sempre tô puxando eles pros meus lados. Tanto é que eles têm relação mais com os primos mesmo, né, a amizade deles é mais com os primos que com os brancos...

Informante Abelardo: Acho que não-indígena... O ponto negativo é que, assim, hoje tá tão envolvido numa comun... nessa sociedade, né... A gente acaba adotando mais os costumes deles, da sociedade que tá hoje, na questão da língua e o cara acaba se perdendo, né?! A gente acaba.

Traz-se em seguida a informante Beatriz:

Informante Beatriz: É assim, aqui pra nós, eu acho assim, tranquilo, porque aqui eles sabem que moram indígenas, e assim, tanto é que aqui no conjunto já roubaram todas essas ruas e todas essas casa, mas aqui na comunidade de lá, onde moram os índios, eles não roubam. Quer dizer, eles têm aquele respeito, olha ali tem “índio”, a gente não tá todo tempo pintado, a gente já teve muito tempo pintado brigando e arrumando, assim, fazendo barulho mesmo, hoje, a gente tá mais comportado, mas assim, quando a gente se pinta, eles “epa! Os índio tão pintado”, eles sabem, a nossa convivência com eles é tranquila aqui, no conjunto, com o povo de fora, antes, logo que nós chegamos aqui, eles faziam pouco, né, ficavam meio assim, distante né, “aí é índio” e não sei o que, hoje não, a nossa relação com eles é tranquila, tanto é que se deixasse eles tavam todos aqui matriculados também.

Informante Beatriz: Mas, pros nossos antepassados que chegaram aqui primeiro, os primeiros que vieram das aldeias pra cidade realmente teve isso porque era um desencontro né, índio com branco, o branco não falava a língua do índio, o índio não falava a língua do branco, e o banco com aquele receio todo, “vamos perder nossas terras pra eles”, então tinha tudo isso. Hoje estamos acho que na terceira ou quarta ou quinta geração, então já estamos mais enraizados né, mas logo no começo foi difícil pra todos os povos, geral.

Em seguida, tomam-se as considerações do informante Cláudio:

Informante Cláudio: Essa visão é um pouco complicada de responder, né, porque tem muitos problemas de indígena casar com não indígena, aí fica aquela mistura toda. Eu tiro assim pela minha família, né, minha irmã casou com um cara lá em Manaus, e aí, a gente não queria muito, né... Mas se ela quis, então... Tá aquela coisa, mas... Se a gente pudesse manter só essa tradição de só índio com índio, índio com índia se pudesse, né, manter tipo assim, evitar essa mistura toda, né... Pena que a gente não pode né... Tem uma parenta que vem lá de São Gabriel, pra estudar, estudou, e arranjou um cara paulista, e foi pra lá, foi embora... Então essa visão assim, de sociedade, a gente tem que ser assim, a gente tem que ser...

Por fim, apresentam-se as informações referentes à informante Débora:

Informante Débora: A língua portu...(interrupção). Lá onde nossa associação está, né, no conjunto Tiradentes. Graças a Deus eles entendem, eles nem, antes, não sei antes, porque esse aqui, a Associação já tá com 30 (trinta) anos já. Já vai fazer 31 (trinta e um), aí lá na, ao redor os vizinhos que moram aí, eles não se incomodam, porque eles já sabem, que a gente, nós somos indígenas, eles tem respeito e nós respeitamos eles.

Ao se pensar na pergunta 02, traz-se as considerações da informante Ana:

Informante Ana: Em outra parte a gente também a gente... Tem os brancos também são como um caso de... Tem esses não-índios que trazem, como se... Como se pode dizer?!

Entrevistador: Coisas boas?

Informante Ana: Coisas boas pra gente, né?! Informações que podem só acrescentar pra gente, na nossa cultura e nos meios onde... a língua também.

Passa-se em seguida para as considerações da informante Beatriz:

Informante Beatriz: Não. Tirando o fato de que, não foi nem culpa deles, foi culpa nossa mesmo né, de ter chegado e ter deixado a língua pra trás né, de ter parado de falar a língua, e ter adotado só o português. Pra invés de, antigamente se você tinha uma dor de barriga, você ia lá e pegava uma plantinha, fazia um chazinho, aqui não, eles adotam o costume do branco, “ah não, vou lá , vou tomar um remédio”. As consequências foram só essas né, mas acho que não foi tanto culpa deles não, foi culpa do índio mesmo que...

Em seguida, pensa-se nas contribuições do informante Cláudio:

Informante Cláudio: Foi ótimo, assim, esse contato foi bom, né... A gente apesar de não ter um bom conhecimento, às vezes assim, às vezes um monte de conhecimento que a gente queria chegar, né, a gente vai lá, com um doutor, com um mestre, vai lá com ele e pega informação, né, então, nessa parte aí...

Entrevistador: Mas você não acha que houve uma perda de algum elemento de vocês pelo esse contato, talvez, professor? Talvez de língua, algum aspecto cultural?

Informante Cláudio: Eu acho que... Eu vejo assim... Tem aquela coisa, né, os dois lados, né... Tem, não é todos os casos, mas tem casos que se formam, que nem a professora Andreia (adaptado por nós) que se é formada em linguística, ela é formada, mas ela é tipo assim, ela era uma formada, mas ela era de um tipo de povo indígena. Então dela a gente sabe que não vai fazer mal algum pra nós... Ela tem comprometimento. É só isso, né, na visão geral, né, porque tem vários que se formam tipo assim, vamos tirar a língua indígena fora que para não se oficializar, tirar fora...

E, por fim, recortamos as considerações da informante Débora:

Informante Débora: Não lá na comunidade, não. Porque eles, eu moro (incompreensível) lá também antes que até na entrada o pessoal que é vigia todo mundo já sabe. A gente, graças a Deus, não temos o problema com eles.

4.5.3 De outros povos indígenas

O item 4.5.3 está relacionado ao segmento 1.5.3 do formulário aplicado com os professores indígenas. Ele se divide em duas perguntas, apresentadas no quadro abaixo:

Numeração	Pergunta
1	A comunidade entende e é entendida em sua língua por outros grupos indígenas?
2	Qual é a visão que a comunidade tem da língua e da cultura de outros povos indígenas?

Quadro 17: Perguntas relacionadas ao item “de outros povos indígenas”. SILVA, 2019.

Com isso, iniciam-se as considerações da pergunta 01, se “a comunidade entende e é entendida em sua língua por outros grupos indígenas?”, com as falas da informante Ana:

Informante Ana: Uma dificuldade. Mas agora só com os mura e com os baré que a gente consegue se entender.

Em seguida, apresentam-se as falas da informante Beatriz com informante Benedita:

Informante Beatriz: Não. Nem eles por nós e nem nós por eles. É difícil né, hoje a gente entende o que é um bom dia de tanto a gente tá convivendo, algumas coisas, mas quando eles começam a falar na língua literalmente, não. Entende, aí chegou e disse bom dia né, e já sabe o que é o bom dia, como é o bom dia do kokama?

Informante Benedita: Aí o tikuna fala seu bom dia, que é a pronuncia é pra dentro, aí a gente sabe que é bom dia, é o sateré, a gente sabe o que é bom dia.

Informante Beatriz: Mas assim, em geral, na língua mesmo, não... É que nem um cara, uma vez ele falou, qual a língua que vocês falam? É a língua indígena? Eu falei é, a gente fala apurinã, Ele disse “mas é indígena?”. Eu falei que era, mas não existe só o apurinã, existe apurinã fala apurinã, kokama fala kokama, sateré fala sateré, são línguas diferentes, como se fosse português, espanhol, árabe... Cada um tem sua língua, entendeu, não é a mesma coisa, ele “ah, eu não sabia que tinha tantas línguas”, eu disse tem, tem muitas línguas.

Informante Benedita: A mesma questão professor quando as pessoas perguntam “tu é indígena?”, “eu sou”, “mas tu não parece indígena”, eu digo, porque que eu não pareço indígena, porque eu não sou morena, não tenho o olho pequenininho, não tenho o cabelo lisinho, não, são vários povos, e cada um povo tem uma característica, o kokama, ele é moreno, tem o nariz assim mais chatinho, o baré, ele é bem moreno, mas o cabelo é bem lisinho, as “índias” são bem bonitas, nós, apurinãs, somos, viemos de gente do Acre, nós somos um povo claro, você vai encontrar uns morenos, mas você pode olhar para um povo apurinã que é claro, eles não são morenos.

Informante Beatriz: Não, e fora as misturas do índio com o branco. As características foram se perdendo, ela já veio da mistura de um, de um apurinã com um kokama, aí a filha dela já se casou com um branco, o filho que vai nascer dela já não se aparecer nem com o apurinã, nem com o kokama, ela já vai mais se aparecer mais com um branco e os filhos deles também e assim as

peessoas vão se perdendo.

Neste momento, trazem-se as considerações do informante Cláudio:

Informante Cláudio: Bom a gente, a maioria do entendimento, né, é mais a relação, assim, eu falo mais sobre o povo tukano, né, sempre tem essa relação do povo tukano com o povo baré, essa relação forte, essa relação que entende né. O falante tukano, ele entende a língua nheengatu e entende também o tukano.

Entrevistador: Daí outras mais distantes, não, né? Fica mais difícil?

Informante Cláudio: Daí fica mais difícil, como tipo assim, o povo lá de Manaus, né, sateré, tikuna, aí já fica mais difícil, porque, porque na fala aí a gente não tem contato com eles, né... O contato mais forte que a gente tem aqui é com o povo baré...

Por fim, as falas da informante Débora:

Informante Débora: Entende. Agora eles entendem, por exemplo, tem o tikuna, a gente sempre viaja pros eventos, a gente vai pra marcha e eles falam a língua deles e eles nem ligam da gente. A gente ‘falamos’ nossa língua e eles estão falando a língua deles, depois também eles perguntam, o que, que estavam falando. Aí a gente tem que explicar né. Quando eles falam também, eles também a mesma coisa.

Na pergunta 02, “qual é a visão que a comunidade tem da língua e da cultura de outros povos indígenas”, traz-se as opiniões da informante Ana:

Informante Ana: Queria aprender [a língua]...

Em seguida, apresenta-se a fala da informante Beatriz:

Informante Beatriz: A gente, a gente deseja a evolução deles tanto quanto a gente deseja a nossa, sabe, é como se pra “mim” existir, eles também precisam existir também, entendeu? É uma luta que a gente tem que ganhar junto, senão não vai valer lá na frente.

Após isso, a fala do informante Cláudio:

Informante Cláudio: São visões que a gente tem, bom, é interessante, essa visão que a gente tem né, pra ver, o jeito que eles trabalham, do jeito que falam interessante, né, são do povo, né... Em geral somos o mesmo povo, muda só a questão da língua, da cultura, mas o povo, praticamente em geral são de um saco de farinha...

Por fim, as contribuições da informante Débora:

Informante Débora: Cada cultura, cada etnia tem, são indígenas, mas tem outra visão, mas até agora, graças a Deus está dando tudo certo pra não indígena outro indígena dividir.

Ao apresentar as falas dos professores neste segmento, esperou-se que elas revelassem um ponto importante: reiterar por meio delas o quanto os povos indígenas podem ser diferentes entre si. Ou seja, à custa dessas falas registradas houvesse possibilidade de mostrar que os povos indígenas possuem pontos diferentes, seja em língua, seja em cultura, seja em pautas de lutas, não sendo eles “uma coisa só”: cada um tem sua particularidade e suas demandas.

4.6 Atitude da sociedade envolvente em relação à língua e à cultura da comunidade indígena

Neste segmento, dividem-se as perguntas relacionadas ao item 4.6 da seguinte forma:

Numeração	Pergunta
1.6.1	Quais as visões existentes na sociedade envolvente sobre a comunidade indígena?
1.6.2	Como os regionais veem a(s) língua(s) do(s) povo(s) indígenas(s)?
1.6.3	Como denominam essa língua?
1.6.4	Existe discriminação quanto ao uso da língua indígena nas cidades e/ou povoados próximos à comunidade? Explique.

Quadro 18: Perguntas relacionadas ao item 4.6 SILVA, 2019.

Para a pergunta 1.6.1 relacionada a “Quais as visões existentes na sociedade envolvente sobre a comunidade indígena?”, buscou-se identificar as diferentes percepções sentidas pelos professores indígenas sobre as pessoas que habitam próximo ou no entorno de suas comunidades: era positiva? Era negativa? Houve conflitos? Há grau de respeitabilidade?

A informante Ana, juntamente com os demais indivíduos entrevistados no CMEI 1, na comunidade Santa Maria, apresenta uma pequena relação de atrito entre os moradores de sua comunidade e pessoas não indígenas residentes no entorno:

Informante Ana: Eles... Eu acho que antes eles não tinham muito respeito, mas agora eles tão respeitando.

Em seguida, a informante Ana relatou uma situação de conflito envolvendo o terreno que ela reside, sendo ele próximo da Comunidade Santa Maria, com os interesses de um grupo

de empresários. Essa explicação desencadeia a fala seguinte:

Informante Ana: O empresário chegou e.... Lá comigo, ele olhou... "O que que tu é mesmo?", eu disse "Eu sou gente. Não é porque eu tô de sandália que eu não tenho o mesmo valor que o seu. A questão aqui não é o custo, mas sim os direitos.", "Ah!", eu disse "Somos todos iguais perante a lei, somos todos iguais, não tem diferença.". Ele ficou me olhando. Aí eu disse: " Senhor, qualquer um desses pedreiros tem o mesmo valor que o senhor. Não é porque o senhor tá pagando, que é patrão deles, que é melhor do que eles.". Ele: "Hum... 'Vamo' embora.". A gente sabe que a visão da sociedade aí fora é remover os povos indígenas.

Já a informante Beatriz e Benedita relatam sobre a pouca informação das pessoas residentes no entorno de sua comunidade ao notarem a presença dos indígenas e do CMEEI.

Informante Beatriz: Não, eu acho que eles ainda entendem que a, é, uma, um centro cultural [CMEEI], mas lá eles ensinam português, quando eles chegam aqui, ficam bem assim.

Informante Benedita: Uhum, é diferente. Eles ficam admirados.

Informante Beatriz: É como se eles não existissem, tipo assim, "índio" fosse Papai Noel por exemplo, coelhinho da páscoa, ah, como uma pessoa inventada, como eles chegassem aqui e enxergassem aqui um coelhinho da páscoa aqui, botando um ovo de páscoa, eles ficam "meu deus, isso existe", sabe? Eles chegam aqui, "mas olha, na língua, como é que fala?", "olha, como é engraçado", "vocês usam o "a" para o sol, a gente usa o "s"", eles ficam assim, não sei, é como, sei lá, como se não fosse verdade. Mas eles acabam gostando, sendo positivo.

O informante Cláudio traz um balanceamento acerca das visões positivas do convívio, mas também trazendo os pontos negativos. Nesse aspecto, recorda-se também dos conflitos de terra semelhantes dos passados pela informante Ana:

Informante Cláudio: Essa visão aí, a gente... Eu penso que é... Eles veem a gente, nossa comunidade como... Cada uma pessoa tem um olhar diferente, mas tem uns que acham isso aí uma... Tem um olhar que assim, da nossa comunidade que seja bom, que seja bom pra eles também, né, ali eles podem fazer um tipo de trabalho, como turismo, uma pescaria de esporte, né, dentro daquela comunidade... Agora tem outros que... Outra visão já é diferente, né... É, negativa, eles estão lá dentro e querem aquela terra, pra morar, pra fazer plantio, daí são duas visões, né? Essa área que nós temos aqui, nós temos um ponto negativo aqui, que eles não querem que seja uma área indígena. É muita luta... Lá na nossa comunidade chegou uns caras lá, falou, pra nós tá tão ruim, vocês não têm como arranjar um pedaço de terra, tá bom, nós voltamos aqui tal dia, conversamos com vocês certinho... Quem era os caras? Eram dois caras do exército, aposentado, tenente, que querem tirar proveito, né... Aí depois de conversando, né, perguntando, começamos a conhecer mais, os caras são

reformados do exército, né...

Por fim, a informante Débora já mostra uma relação mais positiva com o pessoal do entorno:

Informante Débora: Lá na nossa associação, como ela é antiga, graças a Deus, a gente anda todo lugar, exposições, eventos vendendo artesanato e eles já conhecem a gente, o nosso trabalho, que nós somos indígenas, e a partir daí eles começam a respeitar. Quando é porque é, eles já são já acostumados com a gente, que nós somos indígenas e eles não fazem mais. [Quando a perseguições] nossos vizinhos não tem essa. Até as vezes tem o vizinho mesmo que mora, já antigo, antigo também ele admira. Ele se admira, porque a gente não tem vergonha quem nós somos, nosso trabalho (pausa). Até as vezes eles procuram nos ajudar.

Aqui é importante salientar que o CMEEI 4, o Buû-Miri, encontra-se não em uma comunidade, tal qual os demais CMEEI apresentados, mas sim na sede da AMARN, que se localiza ao contrário dos demais locais, em uma zona residencial, tendo a sede da associação residindo em uma das casas.

Seguindo para a pergunta 4.6.2, tem-se “como os regionais (as pessoas não indígenas que vivem no entorno) veem a(s) língua(s) do(s) povo(s) indígenas(s)?”, tem-se as seguintes considerações:

Informante Ana: Quando eu falo que eu sou professora, eles já dizem assim: "Os meus avós falavam! A gente já ouvia falar nessa época, quando a gente era criança... O nheengatu". Mas com o tempo eles achou que não era mais falado, né... Como a gente sai muito, né. Sempre falam: "Hum, meu avô...". Um dia desses eu conheci um senhor na Câmara Municipal, quando fui receber a medalha de honra ao mérito, né, das associações indígenas. Aí eu fui lá, e o meu colar tava pintado, então o colar, ele era rústico, de dente de jacaré. Ele falou "É de verdade!", aí a pintura, né... Aí: "Qual a língua que a senhora fala?", "É o nheengatu.", "A minha vó falava!". Ele já tinha quarenta anos lá trabalhando e "A minha vó falava! Eu sabia que essa língua existia, mas acaba que tinha esquecido que existia...". Aí eu disse "Eu sou uma professora...", aí ele: "Ah!". Se assusta, né?!

Em seguida, traz-se as considerações das informantes Beatriz e Benedita sobre a percepção do segmento 6.3.2:

Informante Beatriz: Como um, a gente é uns “ET”, não sei, eles não acreditam não que existe, é como se, é novo pra eles.

Informante Benedita: É porque, até então, porque o povo apurinã é um pouco assim, é um pouco assim que tava meio esquecidinho lá no canto, e com os

regastes da, da nossa língua, com o resgate da nossa cultura, o povo apurinã foi ressurgindo. Eu me lembro que em 2009, lá no Lago Azul, eu tava numa ocupação lá, e tinha uma apurinã que era a Dona Inês apurinã [nome adaptado], mora lá no Cidadão 10 hoje, a mãe da Lourdes [nome adaptado]. E quando surgiu por lá o negócio de índio, era só sateré, kokama, mura e outros povos. Mas aí apareceu aquela senhora, eu disse “ela é apurinã”, “apurinã? Eu nunca ouvi essa tribo apurinã, nunca ouvi, é difícil, bem raro”, mas tudo bem. E hoje, de lá pra cá eu vim acompanhando e cada vez mais os apurinãs, eles vão surgindo, surgindo, surgindo, e a gente vai resgatando apurinã, e vai trazendo o nome, e não podemos deixar morrer a nossa língua, nossa cultura, e a gente, e aí aonde vai surgindo, estão espalhados. Em vários cantos da cidade tem apurinãs, você tem que pegar e juntar tudo isso no canto, mas a gente vê que agora já aparece mais apurinãs.

Informante Beatriz: E já é interessante pra gente né, que é indígena, tá se descobrindo indígena agora, tá descobrindo, pra gente já é fascinante, imagine pro branco. É isso aqui mesmo que eles olham, meu Deus, parece coisa de outro mundo.

Informante Benedita: Eu por exemplo, eu fui, eu fui é reconhecida né, eu surgi como índia mesmo em 2010, lá no parque São Pedro, que eu encontrei um parente apurinã que né, devido eu falar muito, tava numa hora assim, brigando, meio-dia, ele perguntou se eu era do Purus, eu disse que eu era, aí ele disse, ele disse “porque tu é muito brava, tu tem jeito de ser apurinã”, aí eu dei o nome do meu avô, eu digo “o meu avô ele é lá do Beruri, o nome dele é Afonso”, mas eu conheço um Afonso, Afonso é “índio” da terra vermelha, foi assim o meu reconhecimento. Então eu dei o nome da minha avó, a minha avó é Natália [nome adaptado], ela é conhecida como dona Didi, ela é parteira, “eu conheço a Didi”, eu dei o nome dos meus 12 tios, era o meu pai, o homem conhecia toda a minha família. Aí eu me digo “eu sou apurinã mesmo”, então eu fui né, houve toda essa identificação, aí de lá eu vim resgatando né, o povo apurinã. apurinã, apurinã dança, apurinã canta, apurina, de onde é os apurinãs. Então, todo esse resgate aconteceu né, então durante esses 7 anos de lá pra cá, então eu fui assim, com muita vontade, aí então eu soube que eu não tinha identificação porque o meu pai disse “olha, eu trouxe você pra vir pra Manaus, pra você estudar, porque devido os apurinãs não saber ler e escrever, a maioria deles, ele me trouxe pra Manaus pra mim estudar. Aí ele omitiu de mim que eu era índia, mas aí eu tinha uns costumes que eu não entendi o porquê, eu gostava, gostava não, eu gosto, gosto de andar pelada, gosto de andar descalça, eu pari 7 filhos, mas 6 eu pari em casa, de cócoras, eu não conseguia entender porque eu só paria de cócoras. A minha mãe só falava assim “é assim mesmo, aonde a gente morava só tinha criança assim, paria assim”. Aí assim, eu sofri muito porque a minha filha, a minha sexta filha, ela, quando eu estava com dor pra ter, a parteira me botou deitada, e eu não conseguia ter, e aquilo ali me sufocava, passava mal e eu queria me levantar, e aí eu só fui ter a menina quando eu fiquei de cócoras foi que ela nasceu. Aí eu não entendia né, por vários motivos, as vezes eu brigava com o pai das minhas filhas e eu ficava de mal com ele sem falar dentro de casa, uma semana, duas semanas, quanto tempo durasse a raiva. E eu não conseguia entender isso, quando eu chorava, quando eu chorava, até hoje quando eu vou começar a chorar, o olho vai ficando diminuído, vai ficando bem assim, as vezes até na foto, bate foto você olha e o olho tá fechado, mas não é não, não tá fechado não, é porque ele é pequenininho mesmo. Então, eu não conseguia entender, quando eu perguntei para o meu pai, “olha tem um índio lá aonde eu tô, ele disse que conhece o seu pai, seu pai é índio da terra vermelha, o que o senhor me diz?”, aí que ele negou a primeira vez, negou a segunda, na terceira ele confirmou que ele era

índio apurinã. Aí ele foi dizer “olha, o papai”, que no caso é o meu avô, pai dele, ele disse “o papai não queria que se identificasse como indígena porque eles maltratavam, eles humilhavam, eles matavam, eles discriminavam o índio, então vocês não dizem que são indígenas, então a gente cresceu assim, ocultando que era índio.

Informante Benedita: Então, por isso, aí as pessoas elas não se identificam. Então eu sou o resgate da minha cultura e da minha família, porque depois que eu fui reconhecida, eu busquei o meu pai pra poder tirar a minha documentação, aí eu resgatei os meus filhos né, elas são indígenas, aí a minha família tá vindo aos poucos, meu irmão, minha irmã, meu tio. Eles aparecem, me procuram, “olha, eu quero me identificar”. Então, assim, é muito bom, e eu assim, eu fico muito orgulhosa, porque eu me lembro do meu avô, aí eu digo “olha, meu avô não está mais aqui”, mas eu hoje posso dizer com orgulho, eu sou apurinã. Eu tenho orgulho, eu tenho certeza que se ele estivesse aqui, ele ia estar orgulhoso de mim, ele não conseguiu, ele teve que se omitir, mas pra hoje eu dizer “nós somos apurinãs, nós somos índios, e sentir orgulho. É uma coisa professor que eu sinto é orgulho e assim, questionando assim um pouco, pelos brancos, meus vizinhos lá de onde eu morava em Nova Esperança, “mas eu nunca te conheci índia, como é que tu agora virou índia?”, eu não virei índia, apenas, eu sou índia e não sabia da minha identidade. Quando o meu pai falou pra mim “nós somos índios, só que o teu avô não queria que ninguém soubesse que a gente era índio”, eu tava com quase 50 anos de idade, caiu assim que nem um balde d’água gelada encima de mim. Quer dizer, a minha vida toda eu tinha uma identidade e fiquei sabendo agora, já depois de casada, de filho, de vó, que eu vim saber da minha identidade. Então, aí eu vim entender o porquê, aqueles porquês que todos que eu não sabia, eu vim entender. Depois do meu pai dizer você, então assim, aí eu fui assim com toda força, aí eu fiquei muito feliz depois que eu fiz a corrente pra ela que ela aceitou ser professora, então ainda tô lutando. Porque quando eu me for, um dos meus filhos vai ter que assumir o meu lugar, e os meus filhos ainda não tão, ainda não tem essa visão de continuar né, lá pra frente, conta a história do nosso povo, de contar a minha luta, eu tenho uma luta muito grande, acho que se eu contar assim, relatar assim a minha luta, dá já um livro.

O informante Cláudio já faz uma relação de aceitabilidade entre os que aceitam ou não a ideia das línguas de seu povo:

Informante Cláudio: Essa é uns 40% que nos aceitam né, uns aceitam, né, outros não aceitam, acham estranho...

Por fim, a informante Débora relaciona à língua com a visão de desconfiança pelas pessoas ao terem contato com sua língua indígena.

Informante Débora: Até eles ficam ‘tudo’ um pouco desconfiado né. Eles perguntam o que a gente tá falando. A nossa língua. “Que língua?”: Tukano! Mas tem, existem, tem outras que não sabem, não indígena, eles perguntam. Tem? Tem. Existe? Existe, sim. Nós falamos nossa língua português. Isso que às vezes a gente comenta. Aí eles, não indígena, antigamente, até que agora não tem mais essa, e dizia: “Uh, o ‘índio’ é burro, isso e aquilo”. Não é nada

de burro, porque “índio” fala duas línguas. É, porque “índio” fala português e entende, e vocês não entendem nossa língua e fala? Não, né?

Ao pensar na ausência de conhecimento dos regionais com a(s) língua(s) indígena(s) das comunidades, Maher (2007) faz uma relação com Cavalcanti (1999) sobre a falta da população geral sobre a pluralidade linguística no Brasil:

A imensa maioria dos brasileiros, conforme afirmou Marilda Cavalcanti, em 1999, não (re)conhece a extensão da pluralidade linguística do seu país. Porque acredita que o Brasil é, ou deveria ser, linguisticamente uniforme, essa maioria olha para nosso atlas linguístico e não vê ou faz que não vê, as mais de 180 línguas indígenas e as cerca de 30 línguas de imigrantes faladas cotidianamente por cidadãos brasileiros natos. (Maher, 2007, p. 266).

Logo, muitas vezes é apagada a pluralidade linguística do país em prol do mito do “Brasil monolíngue”, entretanto também é necessário observar o quanto de políticas de integração ocorridas no Brasil ao longo de cinco séculos, direta ou indiretamente, influenciaram aqueles que propagam o mito citado acima, mas também daqueles que se reconhecem como indígenas. Oliveira (2009) faz um resgate acerca das políticas de integração realizadas desde as primeiras décadas até então colônia:

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a companheira do Império (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536). A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante. (Oliveira, 2009, n.p.)

Essas políticas de repressão à diversidade linguística no Brasil, sobretudo à indígena, perpassaram os séculos, tendo como exemplo desde “Diretório dos Índios”, de 1758, até mesmo as políticas de integração pré-Constituição de 1988, conforme já fora dito no item do Percorso Teórico, em que embora se reconhecesse a identidade étnica dos povos tradicionais, ao final não passava nada mais que um ato de integração para os indígenas perderem suas diversidades culturais (RCNEI, 1998, p. 26). Essas ações de acultramento, usando de diferentes formas de violência e de medo podem ser sentidas até hoje, seja na repressão que foi coagida a informante

Ana ao se ver deparada com pressões de terceiros por sua terra, assim como a informante Benedita que se viu descobrindo já na vida adulta a sua identidade étnica enquanto mulher apurinã, tendo noção que sua família havia acabado por lhe ocultar sua identidade indígena (conforme ela relatou em conversas informais futuras, essa ação foi realizada pelo seu pai pelo medo que possuía dela sofrer represálias dos brancos por ter nascido como integrante dos povos tradicionais).

Acerca da pergunta do segmento 4.6.3, “Como a denominam?”, ou seja, como as pessoas do entorno nomeariam a língua indígena, ou se ao menos eles a veem como uma língua indígena, todos apresentaram considerações, com exceções da informante Ana.

A informante Beatriz, ao buscar fazer essa reflexão, chega juntamente com a informante Benedita acerca da relação da gíria:

Informante Beatriz: Como a denominam, não sei.

Informante Benedita: Uma gíria (risos).

Informante Beatriz: Sabem que é uma língua indígena, só não sabem identificar, na verdade eles nem sabem que somos vários povos na verdade.

Traz-se novamente excertos do informante Cláudio com suas considerações.

Informante Cláudio: É, é isso, porque as pessoas que não tem essa relação com indígenas, não entendem, quer dizer, não ser classificar, né, qual a língua, se é tukano, nheengatu, tikuna, entendeu? Eles não sabem denominar, eles não têm esse conhecimento, né... Mas sabem que é uma língua indígena...

Por fim, encerra-se o seguimento com considerações do informante Débora:

Informante Débora: É. É, isso que, isso aí. Eu vou dar um exemplo, eu tinha minhas colegas quando eu vim pra cá (pausa). Eu não tinha contado pra elas quando eu comecei a associar, comecei a participar na comunidade, aí eu comecei a falar, comecei a fazer o... Esse artesanato, brinco, mas professora eu não sabia que tu falava, “eu sou indígena”, mas tu não falava como é que eu ia saber?! Falar com quem? Se eu falar eles não vão entender, né? Aí eu digo, minha irmã tá aí, aí eu falo agora. Porque ela entende e fala.

Ao pensar nessa questão de ausência de referências da sociedade não indígenas às comunidades de povos tradicionais e, conseqüentemente, suas línguas, é necessário refletir no processo de apagamento da figura do indígena ao longo dos séculos. Nesse sentido, além das contribuições de Maher no item 4.3.2, mostra-se Gilvan Muller de Oliveira, em *Brasileiro fala*

A concepção que se tem do país é a de que aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimos. Trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade ou antes de um projeto político - intencional, portanto, - de construir um país monolíngue? Em algum nível todos esses fatos andam juntos. Não é por casualidade que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas, construídas historicamente. No nosso caso, produziu-se o conhecimento de que no Brasil se fala o português, e o desconhecimento de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental, para obter consenso das maiorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias. (Oliveira, 2009b, n.p.)

Conforme apresenta o autor futuramente (2009, n.p), que por mais que no Brasil do final da década de 2000 tivesse 170 línguas indígenas (aqui nomeadas como autóctones) e 30 línguas de imigrantes (aqui nomeadas por alóctones), ainda era presente a falsa ideia do país falante de uma só língua, ou seja, monolíngue. E isso se perpetua não só na visão do povo acerca da língua, mas na cultura e demais aspectos da construção identitária dos povos tradicionais, sendo tal fato “nação monolíngue” ser quase imperceptível para quem a propaga ainda.

Já da questão 4.6.4, se “existe discriminação quanto ao uso da língua indígena nas cidades e/ou povoamentos próximos à comunidade?”, traz-se as seguintes reflexões:

A informante Ana apresenta que em sua comunidade, ao menos em sua percepção, não seria sentida a pressão de discriminação: “–Não na minha”.

Em seguida, juntam-se as falas das informantes Beatriz e Benedita com as da informante Débora para verificar que houve ou ainda há discriminação, mas ao mesmo tempo já há maior costume ou entendimento do povo não indígena com questões do uso da língua indígena com suas falas. A seguir, a fala de Beatriz e de Benedita:

Informante Beatriz: Já houve mais, né mãe, hoje em dia eles já estão mais acostumados com a gente.

Informante Benedita: Hoje em dia não tem muito não.

Informante Beatriz: Já tá mais natural, assim, de ah, índio existe mesmo, olha, eles são vários povos, eles já são mais, eles já tem mais informação.

Informante Benedita: A mente já tá mais aberta.

E aqui, dando prosseguimento ao raciocínio do parágrafo anterior, as falas da informante Débora:

Informante Débora: Existe, mas agora, graças a Deus, que esses fóruns de educação, eles andam todo canto, vai pra Brasília, fala já canta nossa língua, já mostra nossa bebida, nossa comida, eu percebo agora esses anos pra cá, pra lá, acho que 2 (dois) anos por ai e, eles não ligam mais se a gente tá falando nossa língua. Porque eles veem, porque a gente sempre tá na praça da saudade vendendo, falando nossa língua, dançando, brincando. Ai quase tá acabando, graças a Deus, esses preconceitos que eles tinham.

Por fim, a fala do informante Cláudio mostra uma relação de discriminação próxima de sua vivência acerca do aspecto da língua e da cultura de seu povo:

Informante Cláudio: Existe, sempre, sempre... A gente sente sim essa discriminação, na língua, né... Às vezes a pessoa, tipo assim, a gente vai num, por exemplo, pronto socorro, chega lá e, começam a perguntar, né, isso, isso, fulano de tal, se é indígena... Já tem aquela visão, que é pessoa indígena. Ele quase já não dá muita bola... Aconteceu isso com a minha mãe, lá no posto de saúde, aí a mulher falou, ah, tem uma família indígena aí... Aconteceu isso lá, com ela, sabe, um pouco de discriminação, aí ela não quis ir mais lá também... Ficou chateada com aquilo... Aí então, por isso que eu digo né, sempre a gente enfrenta esse tipo de discriminação...

4.7 Avaliação do grau de vitalidade da língua indígena

Este último item se relaciona com o grau de vitalidade da língua indígena falada na comunidade do professor indígena e que, conseqüentemente, possui relação com o CMEEI daquele local. Aqui, pediu-se para que o professor fizesse uma relação entre a língua indígena diante da língua portuguesa, apresentando em sua visão o porquê do desuso de sua língua indígena perante o português. Nesse segmento, foi aberto espaço para que os professores apresentassem sugestões para o fortalecimento e para a revitalização da língua indígena. Aqui, trazem-se excertos da visão dos professores acerca dessas inquietações e inicia-se o debate com a fala da informante Ana:

Informante Ana: Estamos todos aqui mantendo ela viva através da educação em escola indígena. Nós estamos...

[Uma voz feminina cita a palavra “fortalecimento” para reforçar a fala da informante Ana]

Informante Ana: É, fortalecimento. Esse fortalecimento vem através da escrita, né, também, da prática, da dança e da solidariedade, porque o povo indígena ele é solidário. A política deles. Eu entendia quando alguém chegava

lá.[...] A solidariedade é mais forte. Mas é a troca, né?! A farinha é tudo que eu tenho... Se eu tenho um pão pra trocar pra uma farinha [...] Pra gente ter a educação escolar indígena, durante dois anos, a gente levou fruta, levou o que a gente tinha pra merenda... Então é a partilha, né, da solidariedade. Vou dizer que nós unidos nós somos um, muito fortes. Praticar... A vivência... Realmente quebrar essa questão de vergonha, né, que a gente vinha bem incerto na timidez, de falar... Ela [a língua portuguesa] tá substituindo o nheengatu, que é a nossa língua... E a sugestão seria essa também... Fortificar. A gente entender, falar a fala, que possa lembrar mais...

Entrevistador: Praticar, né?!

Informante Ana: Saber aprender.

Entrevistador: A senhora pode repetir a questão da apostila. Informante Ana: De trabalhar a elaboração da apostila na língua, né?! Entrevistador: Além da prática, a apostila?

Informante Ana: A apostila. Pra saber a da leitura, da escrita também, né... Pra fortalecer mais.

Percebe-se que a intervenção trazida pela informante Ana se relaciona com a busca de um “fortalecimento” da língua por meio da educação escolar indígena, utilizando o ato da escrita, da prática, da dança e da solidariedade nesse processo de fortalecer a língua e a cultura karapãna. Nesse processo, segue-se com a fala da informante Beatriz:

Informante Beatriz: Bom, ela entrou em desuso, justamente porque aqui na cidade, pra falar, pra comprar, pra vender, pra se estabelecer tinha que aprender o português, e por conta disso a gente foi deixando, ela ficou de lado, ela não precisava ser falada mesmo né, aqui, e não tínhamos outros pra conversar, então ela foi ficando em desuso. Ai a segunda pergunta, o porquê do resgate dela?

Entrevistador: É, que sugestão você dá pra gente pra que ela se revitalize?

Informante Beatriz: Os Centros Culturais, que haja mais centros culturais, que os pais venham e tragam seus filhos, se não puder vir que pelo menos tragam seus filhos, né, pra que a gente continue, revitalizando, pra que a gente continue fortalecendo pra que ela não se perca.

Informante Benedita: Pra que eles aprendam né, pra não deixar morrer, porque assim, é, o apurinã ele deixou de falar o português, é, falar a língua apurinã, porque tava convivendo com o português falar, tinha que falar a língua portuguesa e ele foi deixando aquele sotaque dele, foi deixando a língua dele, falando português, falando, português, deixando de falar a língua apurinã. Hoje ele precisa falar porque se ele continuar só falando português ele vai esquecer a língua materna e não vai se falar mais, já acontece lá nas aldeias, tem aldeia aí que eles já não falam mais, é...

Informante Beatriz: A língua original.

Informante Benedita: A língua original.

Informante Beatriz: Falam em nheengatu porque quando você perde a sua

língua que você não consegue resgatar, que você não tem um ancião, que você não tem nenhum registro dela, você perdeu a língua. Aí vai pro *nheengatu*.

Informante Benedita: Corre pro *nheengatu*, todo mundo, *baré* parou de falar, vai pro *nheengatu*, *kokama* parou de falar, vai pro *nheengatu* todo mundo fala só *nheengatu*. E as línguas, cada povo tem sua língua, daí a importância dos centros, de você, uma coisa que não existia antigamente, de você registrar sua língua, né, de você deixar algo pra alguém pra daqui 10, 15 anos dizer, “puxa, tinha índio *apurinã* antigamente, poxa, como é que será que eles falavam, como é que será que eles dançavam” hoje, não hoje em dia a gente tá fazendo tudo pra que haja um registro pra que não se perca mais, ah, ninguém mais fala, mas tem ali um dicionário ó, pode resgatar, pode aprender a falar, hoje existe o Centro Cultural lá no *Mauazinho* que fez um minidicionário né que esse ano o projeto deles é fazer ele maior, ampliar ele, aqui o centro cultural já fizemos um livro de contação de histórias do povo *apurinã*.

Informante Benedita: Então quer dizer a gente tá registrando, e a pretensão é continuar, com mais projetos.

Com as contribuições das informantes Beatriz e Benedita, alcançam-se duas respostas para as questões: o porquê do desuso da língua indígena perante o português?; como seria possível sanar essa perda? No primeiro ponto, percebe-se a questão do desuso da língua *apurinã* em relação ao português e de como a força da cidade impõe aos falantes essa situação e, para o segundo ponto, observa-se como solução o surgimento de novos CMEEI.

Em seguida, surge o informante Cláudio com suas contribuições:

Informante Cláudio: Minhas sugestões é que, tem muita força de vontade dos próprios *tukanos*, isso aí é minha opinião, né, os próprios *tukanos* que sejam fortes, firmes, né para que isto seja revitalizado, trabalhar com mais segurança... Correr atrás do que precisa né...

Entrevistador: Mas você acha que quais são os motivos do *tukano* ter perdido força em relação ao português? Em sua opinião?

Informante Cláudio: Nos primeiros tempos de escola, nas escolas... Escolas regulares, né... Porque quando não tinha esse ensino de educação, a gente não ouvia falar sobre essa língua, as crianças não aprendiam a língua *tukano*...

Entrevistador: O próprio contato com a sociedade prejudicou muito?

Informante Cláudio: É... prejudicou muito... O próprio contato mesmo... Teve um momento que a gente foi pra sala de aula, e uma criança que não... Que tá fraca, que os pais também não ensinam elas, ela vai ter problemas no futuro, de aquela língua não ter encaminhado, não estar firme com a criança, né, e... Porque o pai não, nem o pai, nem os avós, incentivaram ela a falar, que se ela não sabe falar ela vai pra escola normal ela aprende o português, e vai enfraquecendo ela...

Entrevistador: É delicado...

Informante Cláudio: É, tem que ser forte na comunidade, na aldeia, no povo, o pai...

Entrevistador: Tem que vir de dentro pra fora, né?

Informante Cláudio: Isso... Tem que todo mundo estar junto... Então é isso que eu vejo né, minha visão né, que essa língua tukano seja não seja enfraquecida, né.

Aqui, tem-se nas contribuições do professor para que os tukanos realizem o fortalecimento de sua língua, correndo atrás para que suas ações fortifiquem sua língua e sua cultura.

Por fim, as contribuições da informante Débora foram as seguintes:

Informante Débora: É, falando disso, a partir daí que começou essa nossa língua tukano, né. A gente quer que eles aprendam, mas é um pouco como eu falei. É um pouco difícil pra pessoa que mora aqui na área urbana. Eles vão pra escola de não indígena, depois vai pra escola da língua, aí essa coisa eles têm muita dificuldade. Igual a gente não quer que a língua que a gente tá, a gente fala, até a professora disse que fizeram pesquisa, ela disse, “-Professora, vocês não estão resgatando”.

Informante Débora: Porque vocês falam, todo mundo percebe, perceberam, para onde vocês vão vocês estão falando língua, todo canto encontro colega vocês estão falando língua, então primeiro são tikuna e vocês que são falantes. Ela falou. Assim a gente quer também, então veio, agora que, eu sempre falo pras mães quando tem reunião sabe onde é que a gente tem que começar? É em casa, mesmo tendo, teu marido não fala, tu já começa a falar lá em casa

Informante Débora: Porque e eu ensinando aqui língua tukano, tu vai pra casa tu fala português, ele vai esquecer com certeza. Então daí eles estão começando, as mães também. Aí eu falo, a minha filha está entendendo já, porque era pra começar em casa né, com os pais, né. Do jeito que eles querem que aprenda alguma coisa, o falar nem que seja uma frase bem curta eles têm que me ajudar, os pais também. As mães têm que tá ajudando a falar.

Entrevistador: Mas no final a senhora acha que então que o português está mais forte dentro da sua comunidade que o tukano?

Informante Débora: É. Isso mesmo.

Entrevistador: Mas que a partir desses trabalhos que a gente faz de base com a família, com a comunidade ela pode se fortalecer. Seria isso?

Informante Débora: Pode, mas por isso que esse trabalho de joguinho, matemática, com o material que a gente trabalha é semente de açaí essas coisas. Eu tô começando a ensinar, a fazer com eles. Eu percebi que eles com esse jogo, esse que eu criei lá com tukano, ‘tudininho’ eles estão aprendendo mais um pouquinho rápido.

As contribuições trazidas pela informante Débora se relacionam com uma dificuldade em resgatar o tukano ao se pensar no contexto urbano, uma vez que os jovens vão para uma escola não indígena e depois, ao irem para o CMEEI da língua indígena é sentida uma dificuldade, mas que esse processo do resgate se relaciona também com a relação da família e da relação com a mãe.

Ao se pensar nas intervenções propostas pelos professores indígenas, pode-se relacionar

todo o debate à custa do *status* e do *corpus* de Calvet (2002) e (2007). Com o *status*, observa-se o poder dado ao português em detrimento das línguas indígenas, reconhecido até mesmo pelos professores, pois há em todas as falas a percepção de que a língua portuguesa tem o destaque dado pela sociedade e, conseqüentemente, pelo Estado:

Nas situações de plurilinguismo, os Estados são levados às vezes a promover uma outra língua até então dominada ou, ao contrário, retirar de uma língua um status que ela gozava, ou ainda fazer respeitar um equilíbrio entre todas as línguas, ou seja, administrar o status e as funções sociais das línguas em presença. (Calvet, 2007, p 117).

Percebe-se a intervenção do *status* do português em alguns momentos, como o da fala dos informantes Cláudio e Débora acerca das escolas regulares e do predomínio do português em relação ao tukano. Logo, o protagonismo da língua portuguesa prejudica o fortalecimento das línguas indígenas existentes nas comunidades e, a partir das falas dos professores, vê-se necessário um fortalecimento. Nesse sentido, observam-se as sugestões dos professores para construção do fortalecimento da língua indígena perante o português. Ao passo que a informante Ana sugere “o fortificar a língua”, a informante Beatriz a “criação de mais Centros Culturais”, o informante Cláudio “que seu povo tenha a força para fortalecer a língua” e a informante Débora com o “fortalecer a língua com a família”, todos ao final trazem uma contribuição a partir das demandas sentidas pelas suas comunidades. Ao se pensar na questão do *corpus* da língua e na relação delas com o português, recorda-se que cabe ao Estado a realização de uma ação sobre a língua: “pode ter diferentes objetivos, sendo os mais frequentes: a modernização da língua (na escrita, no léxico), sua ‘depuração’ ou sua defesa (CALVET, 2002, p. 136)”. Nesse sentido, observa-se como as próprias comunidades buscam encaminhar seus próprios materiais, como registrado brevemente pela informante Ana, bem como a informante Beatriz que, embora não esteja registrado nesse momento da fala, construiu como culminância de seu CMEEI uma apostila sobre a história e lendas do povo apurinã.

CONCLUSÃO

O contexto linguístico em que se inserem os professores dos Centros Culturais de Educação Escolar Indígena entrevistados, conforme vistos ao longo do quarto capítulo desta dissertação, mostra-se de modo plural, com características heterogêneas e principalmente mutáveis. Logo, essas definições devem estar presentes e inseridas dentro do contexto dos CMEEI. Ao pensarmos nessa modalidade de ensino, que trabalha a valorização da língua indígena, atrelando aspectos de interculturalidade e do plurilinguismo, pensamos novamente em Maher (2007):

Os contornos e as implicações da educação para a interculturalidade e para o plurilinguismo em contextos de minorias ainda precisam, sem dúvida alguma, ser mais bem conhecidos, mas os resultados de pesquisas e algumas ações educativas que tenho examinado apontam para o que, a meu ver, podem ser consideradas algumas das exigências desse tipo de educação. A primeira delas refere-se à necessidade aprender a aceitar o caráter mutável do outro. Essa é uma questão particularmente importante para aqueles que interagem com as sociedades indígenas. (Maher, 2007, p. 647).

Logo, é necessário entendermos antes de tudo que a mutabilidade da língua e da cultura são ações frequentes nas comunidades indígenas, principalmente ao se considerar o contexto dos indígenas na cidade (foco desta dissertação), que se configuram e que se organizam de modo diferente dos seus locais de origem, recebendo em quantidade maior as influências de língua e de cultura dos povos não indígenas:

Porque colocadas no papel de reféns de suas próprias ancestralidades, as mudanças nelas observadas são, categoricamente, denunciadas como “perda cultural”. E aqui é importante apontar que, mesmo entre os simpatizantes da causa indígena, há aqueles que precisam ser educados a rejeitarem a noção de que as culturas indígenas são estáticas (Maher, 2007, p. 267).

Conforme apresenta Maher no excerto acima e, trazendo ao contexto desta dissertação ao se pensar nas contribuições a serem feitas sobre a vivência e a manutenção dos CMEEI geridos pela GEEI/SEMED, é necessário entendermos que os indígenas não devem se tornar reféns de uma idealização romanceada da ancestralidade que possuem, nem tampouco os simpatizantes da causa indígena entenderem que a cultura dos povos tradicionais seria algo de cunho estático, pois ela não é. Pelo contrário, ela é viva e se ressignifica, principalmente ao se pensar no contexto citadino em que os indígenas desta pesquisa se encontram. Aliás, esse empoderamento acerca da mutabilidade da língua, de certo modo também deve ocorrer para os

povos tradicionais.

Contudo, entendemos que os embates linguísticos e culturais são fortes, criando uma força sempre negativa aos indígenas, principalmente ao se pensar na deslegitimação frequente sentida por eles por diversas partes da sociedade não indígena. Nisso, volta-se às noções de *status* sentido por Calvet (2007), em que uma língua (e por que não cultura?!) ganha um protagonismo em relação a outras. Como o indígena pode combater a língua portuguesa e a cultura ocidental dominante, se para elas há sempre quilômetros de vantagem e de privilégios, enquanto para a(s) língua(s) e para a cultura dos povos dominados isso não ocorre?!

Acrescentamos, por fim, aos valores trazidos por Maher, as reflexões de Cunha (2012) acerca de que traços culturais variam em tempo e em espaço, mas que tais transformações não irão afetar a identidade de um grupo, tendo na cultura o reflexo de um grupo étnico, ao invés de ser o pressuposto de um povo tradicional (p. 108). Ou seja, é sempre importante a reflexão de que as línguas e as culturas desses povos são mutáveis e não estáticas e, ao relacionar com os CMEEI, essa perspectiva deve estar atrelada ao processo metodológico destes espaços.

Lógico que atrelado a este entendimento da não mutabilidade da língua, é necessário fazer o resgate e a valorização da língua e da cultura dos povos tradicionais, tendo este ato já sentido no contexto dos CMEEI investigados por essa pesquisa por meio de uma educação bilíngue intercultural:

De modo geral, a proposta da educação bilíngue intercultural foi pensada partindo das próprias expectativas dos indígenas para a obtenção de conhecimentos que garantiriam a posse e o gerenciamento dos seus territórios, conseguindo meios para melhorar as condições de vida de suas comunidades, reforçar a língua materna, os costumes, as tradições do povo e manter sua cultura (Silva, 2010, p. 12).

As definições do modelo de educação escolar bilíngue apresentadas acima por Silva (2010) acabam já sendo postas em prática de modo efetivo na maioria dos CMEEI investigados. O que sugerimos a partir deste trabalho é: a presença de ações por parte da esfera municipal para a manutenção dos CMEEI; a capacitação dos professores atuantes nestes espaços ao se pensar no contexto da educação bilíngue intercultural; recriar ou reforçar a prática escolar, considerando o currículo e os tipos de materiais didáticos adotados pelo espaço cultural.

Pensando-se nas sugestões de Silva (2010, p. 12) acerca da decisão do uso da escrita da língua indígena na escola e fora dela, refletimos sobre a relação das línguas informadas pelos

professores e em como tais informações sentidas principalmente nos item 4.1 do quarto capítulo desta dissertação podem ser instáveis. Se em um momento o professor responde que a sua língua indígena é passada para a criança no âmbito da família ou da escola, por que ao irmos aos quadros inseridos ao final do item 4.1 em boa parte dos casos a relação entre jovens e crianças com a língua indígena mostra-se baixa, ao passo que se notar a relação com o português a relação de proximidade linguística é maior?! Esses pontos podem servir de reflexão para a comunidade na relação do fortalecimento da(s) língua(s) indígena(s) realizada por meio dos CMEEI.

Já ao se pensar nas definições de Calvet (2002) e (2007) para as noções de *corpus*, de *status*, de planejamento linguístico e de política linguística, percebemos que elas podem dialogar com os CMEEI no sentido de construção e de fortalecimento destes espaços à custa da educação bilíngue intercultural. No que diz respeito ao *status*, sabe-se que o português ainda rege grande poder perante as comunidades citadinas, mas que esse valor pode ser questionado ao se pensar no fortalecimento da língua dentro do espaço cultural a até mesmo fora de tal local. Acerca do *corpus*, podemos relacioná-lo diretamente com a construção dos materiais didáticos na seleção da gramática adotada para trabalhar a língua indígena do CMEEI. Quanto à política linguística e ao planejamento linguístico, eles se atrelam juntamente com as noções citadas acima na construção do fortalecimento da língua.

Nesse aspecto, esperamos ter alcançado ao menos de modo parcial as inquietações trazidas pelos objetivos específicos desta proposta de recorte sociolinguístico, sendo estas:

- 1) Identificar os diferentes grupos indígenas na zona urbana e rural da cidade de Manaus que possuem Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, especificando nesses locais o número de línguas e de falantes;
- 2) Gerar dados diacrônicos sobre as línguas indígenas presentes nas comunidades possuidoras de CMEEI levantadas, à custa da percepção dos professores indígenas destes espaços, mensurando a expansão das línguas e a taxa de transmissão de uma geração para outra;
- 3) Evidenciar dados simbólicos: prestígios das línguas e estratégias de comunicação; Identificar dados de conflitos: tipos de relação entre as línguas, complementaridade funcional ou concorrência.

Revisitados os objetivos específicos, trazemos novamente Oliveira (2009) para encerrar

as considerações desta dissertação:

A História nos mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngue, não fossem as repetidas investidas do Estado (e das instituições aliadas, ou ainda a omissão de grande parte dos intelectuais) contra a diversidade cultural e linguística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngue: somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito, o de que o português é uma língua sem dialetos. (Oliveira, 2009, n.p.).

A lição obtida ao longo da construção deste trabalho de dissertação foi observar que a pluralidade linguística, conforme indica Oliveira (2009), ainda segue viva e se fortalecendo mesmo com o cenário de repressões e de preconceitos sentidas pelos povos tradicionais ao longo dos últimos anos. Os 17 CMEEI geridos pela GEEI/SEMED tornam-se um ponto de resistência política e cultural, lutando pelo fortalecimento da língua e da cultura dos povos tradicionais citadinos de Manaus para as vindouras gerações e esperou-se que este trabalho possa de algum modo servir como ajuda para o fortalecimento da(s) língua(s) indígena(s) dos indígenas residentes no município de Manaus.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística - Parte II. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (ed.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2001.

AMAZONAS. **Constituição do Estado do Amazonas**. 3ª ed.(2018). Manaus: Assembleia Legislativa, 1989.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: processo de reconstrução das identidades étnicas indígenas em Manaus**. Tradução de Evelynne Marie Therese Mainbourg. Manaus: EDUA, 2009.

BEZERRA, Ada Kesea Guedes. **A pesquisa etnográfica e as especificidades da observação participante**. Disponível em:

<https://www.academia.edu/24502157/A_pesquisa_etnogr%C3%A1fica_e_as_especificidades_da_observa%C3%A7%C3%A3o_participante> Acesso em: 17 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 92, p. 8237, 1996, 14 mai. 1996. Seção 1.

BRASIL, Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, p. 2487, 5 fev. 1991, Seção 1.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: < <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>> Acesso em 19 de junho de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em: 07 de setembro de 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL, Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 19, 17 nov. 1999. Seção 1.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 2. ed. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013 (p. 141 -156).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. Eed. Cortez Editora, s/d. Disponível em:

<https://www.avp.pro.br/pluginfile.php/462/mod_folder/content/0/Livros/Pesquisa%20em%20Cie%CC%82ncias%20Humanas%20e%20Sociais%20%28Anto%CC%82nio%20Chizzotti%29.pdf?forcedownload=1> Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios do Brasil: histórias, direitos e cidadanias**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti. O português para falantes de outras línguas. In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida; CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora UnB; Campinas, Pontes Editores, 2007 (p. 13-32).

DAMATTA, Roberto. **O Ofício de Etnólogo, ou como Ter "Anthropological Blues"**. Trabalho apresentado ao Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, no Simpósio sobre trabalho de campo em Etnologia, em novembro de 1973. Disponível em: <<https://agnesufop.files.wordpress.com/2017/09/o-ofc3adcio-de-etnc3b3logo-ou-como-ter-antropological-blues-roberto-damatta.pdf>> Acesso em: 10 de dezembro de 2018. Não paginado.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Organizações indígenas no Amazonas e a luta por educação escolar. In: VII Congresso Brasileira de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil Universidade Federal de Mato Grosso de 20 a 23 de maio de 2013 - Cuiabá-MT. **Anais**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/02-%20ETNIAS%20E%20MOVIMENTOS%20SOCIAIS/ORGANIZACOES%20INDIGENAS%20NO%20AMAZONAS.pdf>>. Acesso em: 08 de maio de 2019.

LIMA, Ademar dos Santos. **Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na escola Puranga Pisasú do Rio Negro, Manaus-AM**. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras e Artes), Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

_____. Sendo índio na cidade : mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. Revista da Anpoll, n. 40. 2016. p. 58-59.

MAIA, Marcus. **Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MALINOVSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. 1961. Disponível em: <<https://extensaoantropologia.files.wordpress.com/2013/02/malinowski-argonautas-introducao-objeto-metodo-e-alcance-desta-investigacao.pdf>>. Acesso em: 27 de setembro de 2018.

MANAUS, Decreto n. 1394, de 29 de novembro de 2011. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, ed. 2818, p. 1-3, 30 nov. 2011.

MANAUS, Lei n. 2000, de 24 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação do município de Manaus e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, ed. 3674, p. 1-12, 24 jun. 2015.

MANAUS. Secretaria Municipal de Saúde. Departamento de Atenção Primária. Núcleo de Saúde e Grupos Especiais/ Saúde Indígena. **Processo de Georreferenciamento de Saúde Indígena no Município de Manaus**. Manaus: 2015.

MANÉ, Djibi. **As concepções de língua e dialeto e o preconceito linguístico**. *Via Litterae*, n. 1, Anápolis, v. 4, p. 39-51, jan/jun 2012. Disponível em: <www2.unucseh.ueg.br/vialitterae> Acesso em: 30 de agosto de 2016.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Conceitos de Gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013 (p. 43 -70).

MIRANDA, Vanessa. Lutas de mulheres indígenas por saúde e outros direitos (Manaus, 1995-2014). **Projeto História**, São Paulo, v. 58, p. 363-382, Jan.-Mar. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/32459>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília – UCB, 2003. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/889693-Metodologia-da-pesquisa.html>> Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011)**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

OLIVEIRA, Gilvan. Müller de. **Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico**. *Revista Linguagem*, n. 11, s.p., 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). **Declaração universal dos direitos indígenas**. Campinas: SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil (1872-1980). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 61-84, out. 1997. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/326664477_Pardos_mesticos_ou_caboclos_os_indios_nos_censos_nacionais_no_Brasil_1872-1980> . Acesso em: 07 de abril de 2019.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. **Educação escolar indígena na cidade de Manaus: relatos de experiência na elaboração de materiais didáticos diferenciados e específicos**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em:

<http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2778p.pdf>. Acesso em: 09 de abril de 2019.

PEREIRA, José Carlos Matos. **Indígenas na metrópole: lutas multiétnicas e identidade coletiva na cidade de Manaus (AM)**. (2016?) Disponível:

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: ROCHA, Leandro Mendes; SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso (org). **Cidadania, Interculturalidade e Formação de Docentes Indígenas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010 (p.11 -18).

SILVA, Raimundo Nonato Pereira da. De aldeados a urbanizados: aspectos da identidade étnica na cidade de Manaus. **Rua**, Campinas, n. 05, p. 109-119, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640667/8211>>. Acesso em: 04 de abril de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE I – FORMULÁRIO DE APLICAÇÃO PARA OS PROFESSORES INDÍGENAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

1. FORMULÁRIO ACERCA DA SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA
1.1 LÍNGUAS UTILIZADAS NA COMUNIDADE Que línguas são faladas na comunidade? Quando se iniciou o uso de língua(s) diferente(s) da língua original do grupo?
1.2 APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS Que língua(s) é/são aprendida(s) pela criança junto à família? Que língua(s) é/são aprendida(s) pela criança na escola? Com que idade e em que circunstâncias se inicia a aquisição do português? Há casos de casamentos interétnicos na aldeia? Quantos? - As crianças resultantes dessas uniões (Se houver casamentos interétnicos) adquirem/aprendem que línguas?
1.3 GRAU DE DOMÍNIO LINGUÍSTICO - Assinale os quadros que refletem mais aproximadamente o grau de domínio da língua indígena e da língua portuguesa demonstrado pelos vários segmentos etários da comunidade.
1.3.1 Domínio da Língua Indígena

Grau de Domínio	Homens				Mulheres			
	Crianças	Jovens	Adultos	Velhos	Crianças	Jovens	Adultos	Velhos
Esconhece a Língua								
Entende Alguns vocábulos								
Entende bem a língua, mas não a utiliza efetivamente								
Entende								

e usa alguns vocábulos e frases								
Entende e fala razoavelmente bem a língua								
Entende e fala com fluência								

1.3.2 Domínio da Língua Portuguesa

Grau de Domínio	Homens				Mulheres			
	Crianças	Jovens	Adultos	Velhos	Crianças	Jovens	Adultos	Velhos
Reconhece a Língua								
Entende Alguns vocábulos								
Entende bem a língua, mas não a utiliza efetivamente								
Entende e usa alguns vocábulos e frases								
Entende e fala razoavelmente bem a língua								
Entende e fala com fluência								

Registre outras observações que julgar relevantes para a caracterização do grau de domínio linguístico demonstrado pela comunidade, tanto em relação à(s) língua(s) indígena(s) que utilizam quanto à língua portuguesa.

1.4 USO LINGUÍSTICO

1.4.1 escreva em cada quadro a(s) língua(s) utilizadas nas situações de comunicação do dia-a-dia entre os membros da comunidade. Em casos de emprego de mais de uma língua, indique a ordem preferencial de utilização (p. ex. 1ª, 2ª, 3ª, etc.)

	Velhos	Adultos	Jovens	Crianças
Velhos				
Adultos				
Jovens				
Crianças				

1.4.2 Em que contextos a língua portuguesa é utilizada pelos membros da comunidade nas comunicações entre si?

1.4.3 Existe na comunidade o hábito de contar histórias antigas tradicionais da comunidade? Em que circunstâncias, com que frequência e em que língua esta prática se dá?

1.5. ATITUDE DA COMUNIDADE EM RELAÇÃO À LÍNGUA E À CULTURA

1.5.1 do próprio grupo

- Qual a visão que crianças, jovens, adultos e velhos têm, respectivamente, de sua língua e cultura?
- A comunidade considera importante aprender e manter a língua do grupo?
- Os povos indígenas costumam conversar entre si em sua língua fora da aldeia?
- Há histórias antigas explicando a origem da língua indígena?
- E da língua portuguesa? A comunidade se considera relacionada em termos de língua e cultura a outros grupos indígenas? Quais? Por quê?

1.5.2 Da sociedade não indígena

- Qual a visão que a comunidade indígena tem da sociedade não índia envolvente e da língua portuguesa?

Quais foram as consequências do contato com os não índios, na visão da comunidade indígena?

1.5.3 De outros povos indígenas

- A comunidade entende e é entendida em sua língua por outros grupos indígenas? Quais? Qual é a visão que a comunidade tem da língua e da cultura de outros povos indígenas?

1.6 Atitude da sociedade envolvente em relação à língua e à cultura da comunidade indígena

- Quais as visões existentes na sociedade envolvente sobre a comunidade indígena?
- Como os regionais veem a língua do seu povo?
- Como a denominam?
- Existe discriminação quanto ao uso da língua indígena nas cidades e/ou povoados próximos à comunidade? Explique.
- Que histórias existem a respeito da comunidade e dos primeiros contatos? Como se dão as relações hoje?

1.7 Avaliação do grau de vitalidade da língua indígena

- Procure avaliar a situação da língua indígena face à língua portuguesa, identificando as causas de um possível processo de desuso da língua. Apresente sugestões para a revitalização da língua.