



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ARTES / PPGLA – UEA
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS E ARTES

AMANDA RAMOS MUSTAFA

AS LÍNGUAS ÉTNICAS NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS: UM ESTUDO
ETNOLINGUÍSTICO NOS ESPAÇOS CULTURAIS INDÍGENAS
UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT E KOKAMA

MANAUS-AM
2018

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ARTES / PPGLA – UEA
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS E ARTES**

AMANDA RAMOS MUSTAFA

**AS LÍNGUAS ÉTNICAS NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS: UM ESTUDO
ETNOLINGUÍSTICO NOS ESPAÇOS CULTURAIS INDÍGENAS
UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT E KOKAMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Artes da Universidade Estadual do Amazonas (PPGLA-UEA): área de concentração: Linguagem, discurso e práticas sociais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Artes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Andrade Martins.

**MANAUS-AM
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

L732e MUSTAFA, Amanda Ramos

As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama, Manaus-AM. / Amanda Ramos Mustafa. – Manaus: UEA, 2018.
210 f. il.: (com ilustrações) 30cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, para obtenção do título de Mestra em Letras e Artes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.Silvana Andrade Martins

1 Educação Escolar Indígena 2. Línguas e culturas indígenas 3. Espaços Culturais. 4. Parque das Tribos I. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Andrade Martins.

CDU 376.74

AMANDA RAMOS MUSTAFA

**AS LÍNGUAS ÉTNICAS NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS:
UM ESTUDO ETNOLINGUÍSTICO NOS ESPAÇOS CULTURAIS INDÍGENAS
UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT E KOKAMA**

Este Trabalho foi julgado adequado para obtenção de título de Mestre Acadêmico em Letras e Artes, pela Universidade do Estado do Amazonas.

DATA DA APROVAÇÃO: 14 / 06 / 2018

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof^a. Dra. Silvana Andrade Martins (UEA)



Membro titular interno: Prof. Dr. Valteir Martins (UEA)



Membro titular externo: Profa. Dra. Jocilene Gomes da Cruz (UEA)

DEDICATÓRIA

Aos indígenas do Parque das Tribos e a todos os demais residentes na cidade de Manaus, que todos os dias enfrentam duras batalhas pela sobrevivência, com coragem e determinação – A eles, minha mais profunda admiração!

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todo conhecimento e sabedoria, por ter me sustentado e permitido chegar até aqui. Sua graça, bondade e misericórdia foram meu porto seguro nos momentos difíceis.

À minha família, pelo apoio e suporte de sempre. Em particular à minha mãe, mestre e doutora na universidade da vida. Na sua simplicidade e humildade, sempre lutou para que os filhos tivessem a oportunidade de adentrar no que não conseguiu: o caminho dos estudos. Sem suas orações tudo teria sido mais difícil, mãe!

À minha irmã professora Msc. Érika da Silva Ramos, minha maior incentivadora. Presença marcante em minha vida, desde a época da faculdade, sempre me fez crer que eu poderia alcançar meus sonhos e objetivos, indo mais além do que eu imaginava.

Ao meu esposo Leoney Mustafa e minha filha Ana Clara Mustafa, pela compreensão das minhas ausências quando, por imposição dos meus longos períodos de leituras e estudos, tive que me afastar de inúmeras atividades familiares. Amo vocês!

Com apreço à minha professora Dra. Silvana Andrade Martins, pelas valiosas instruções e contribuições na concretização desta pesquisa. Sua fonte de conhecimento e sabedoria inesgotáveis me iluminou em cada encontro; sua doçura e paciência amenizaram minhas dúvidas, inspiraram-me e me fortaleceram para seguir em frente – Foi um privilégio e honra fazer parte do seleto roll de aprendizes que passaram pela sua vida. Gratidão, sempre!

À comunidade indígena Parque das Tribos na cidade de Manaus, líderes, professores e alunos dos dois Espaços Culturais de Educação Indígena, por terem compartilhado, nesse período de tempo, sua vivência comigo. Em especial à professora pedagoga Ana Cláudia Tomas, da etnia Baré, responsável pela educação indígena na comunidade, que não só abriu as portas dos espaços culturais, mas da sua casa, para me receber com carinho, contribuindo no que esteve ao seu alcance para a consecução deste estudo.

Minha gratidão também à Líder Lutana Kokama, seu esposo Cleuson e professor Silvanio Brandão pela participação. Não os vejo como meros informantes nesse percurso, mas sim amigos que construí nessa jornada. Faço votos para que a comunidade continue avançando, que o território seja estabelecido de modo perene.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes / PPGLA – UEA, por compartilharem seus preciosos conhecimentos. Gratidão, admiração e inspiração resumem meu sentimento por todos.

Aos colegas da turma PPGLA 2016, foi enriquecedor conhecer, viver e partilhar novas experiências em cada encontro com vocês. Temas tão diferentes de estudo, porém o propósito era o mesmo – pesquisar e difundir o conhecimento adquirido. São vencedores. Sucesso a todos!

Ao professor Dr. Glademir Santos, por ter me fornecido as diretrizes precisas de como proceder em determinadas circunstâncias tanto *in loco* quanto de leitura e escrita, quando, no início do meu trabalho, encontrava-me confusa e vacilante em meio às complexidades que envolvem um trabalho de pesquisa – Estimado, obrigada por sua valiosa ajuda!

Ao meu colega Matthew pelo olhar atento e revisão das leituras e traduções dos textos em inglês que precisei fazer uso, foi de extrema importância. Obrigada!

À Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus (Semed), na pessoa do Sr. Rossini Pereira Maduro e demais colaboradores, que, cordialmente, me atenderam fornecendo-me de forma gentil as informações solicitadas e necessárias ao estudo empreendido.

Não poderia deixar de citar meu amigo doutorando professor Lucas Lue Montalvão que muito me incentivou e auxiliou a organizar as ideias e concepções acerca do meu objeto de estudo antes e durante o processo seletivo desta pós-graduação. Eternamente grata, Lucas!

Aos membros da banca pela paciência na leitura e preciosas contribuições no resultado final deste projeto.

E, por fim não menos importante aos amigos de perto e de longe que torceram por mais essa conquista.

Sem dúvida saio dessa primorosa experiência, fortalecida. Por certo, não se trata da conquista de mais um título somente. O aprendizado no fascinante campo da pesquisa é uma vivência singular e valiosa em todos os sentidos, essa contribuição certamente transpassa minha carreira como docente.

Na contramão do capitalismo os povos indígenas guardam a chave de um sistema social e educacional que prepara as futuras gerações para uma sociedade centrada na pessoa e na comunidade. Apesar [...] do capitalismo, os povos indígenas continuam construindo sociedades sem exclusão. Os povos indígenas nos fazem pensar sobre a vida, sobre a essência da vida.

Paulo Suess – Assessor teológico do Conselho Indígena Missionário (Cimi)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição da população indígena – IBGE, 2010	50
Figura 2: Localização Parque das Tribos	80
Figura 3: Primeira residência construída no PQT e adjacências	81
Figura 4: O mapa da área e a parte pleiteada pelo PQT	89
Figura 5: Aspecto comum das residências no PQT	92
Figura 6: o Mapa situacional do Parque das Tribos	93
Figura 7: Pintura corporal e em locais diversos no Parque das Tribos.....	98
Figura 8: I e II Feira de Artesanato Parque das Tribos.....	101
Figura 9: Símbolo espaço cultural Wakenai	105
Figura 10: Banner com narração da criação oficial do Espaço Cultural Wakenai ..	106
Figura 11: Os Primeiros locais de reunião do Espaço Wakenai	108
Figura 12: Local atual	108
Figura 13: Placas e cartazes produzidos pelos alunos do Espaço Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit	109
Figura 14: As condições de arquivo dos livros doados à escola	110
Figura 15: Livro literário e cartilha na língua Nheengatu de autoria da professora Cláudia e seus alunos	112
Figura 16: Cartaz de “Bom dia” em línguas indígenas, português, inglês e espanhol	113
Figura 17: Imagens desenhos produzidos pelos alunos do Espaço Cultural Wakenai	114
Figura 18: Imagens de algumas aulas diversificadas que ocorrem no Espaço Cultural Wakenai	116
Figura 19: Momentos de atividades na Oficina sobre Meio ambiente	117
Figura 20: Símbolo do Espaço Cultural Kokama	123
Figura 21: Quadro, cartazes e livros do espaço Kokama	123
Figura 22: Visão Espaço Cultural Kokama	124
Figura 23: Material didático utilizado pelo professor no espaço cultural Kokama...	127
Figura 24: Momentos pedagógicos no Espaço Kokama.....	128
Figura 25: Aula sobre o grafismo indígena	129
Figura 26: A música no espaço Kokama	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População/amostra Espaço Cultural Wakenai – Alunos	27
Tabela 2: População/amostra do Espaço Cultural Kokama – Alunos	28
Tabela 3: Total e amostra de indivíduos participantes – Espaço Cultural Wakenai e Kokama	28
Tabela 4: Número população indígena brasileira – Rural/Urba	49
Tabela 5: Número de indígenas por região	49
Tabela 6: Número de indígenas que residem em Manaus/outros municípios.....	50
Tabela 7: Resultado do Censo de 2016 e Censo parcial de 2018 organizado pelos líderes no Parque das Tribos	84
Tabela 8: Laudo linguístico e as categorias de estágio sobre a vitalidade das línguas étnicas encontradas no Parque das Tribos	88
Tabela 9: Perfil professores	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características da Escola Indígena	63
Quadro 2: Unidades de ensino de Educação Escolar Indígena do município de Manaus.....	71
Quadro 3: Espaços Culturais Indígenas no município de Manaus e Entornos	71
Quadro 4: Perfil socioeconômico e cultural familiar dos alunos participantes	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Idade.....	137
Gráfico 2: Alunos Espaço Cultural Kokama – Idade.....	137
Gráfico 3: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Gênero.....	138
Gráfico 4: Alunos Espaço Kokama – Gênero.....	138
Gráfico 5: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Etnia.....	139
Gráfico 6: Alunos Espaço Cultural Kokama – Etnia	140
Gráfico 7: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Tempo de frequência	144
Gráfico 8: Alunos Espaço Cultural Kokama – Tempo de Frequência.....	144
Gráfico 9: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Importância do espaço.....	146
Gráfico 10: Alunos Espaço Cultural Kokama – Importância do espaço.....	146
Gráfico 11: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Atividades mais apreciadas	148
Gráfico 12: Alunos Espaço Cultural Kokama – Atividades mais apreciadas	148
Gráfico 13: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Interesse pela língua indígena	150
Gráfico 14: Alunos Espaço Cultural Kokama – Interesse pela língua indígena	150

RESUMO

A linguagem, considerada produção da humanidade e compreendida como prática social possibilita ao indivíduo construir sua própria trajetória, transformando-se, desse modo, em ser histórico e social. No contexto das populações indígenas, essa condição ainda é mais significativa, por se tratar de sujeitos com peculiaridades históricas, culturais e linguísticas, na configuração do povo brasileiro. A língua étnica é um elemento indissociável de suas raízes identitárias. Das mais de 1.500 línguas indígenas faladas em território brasileiro na época da chegada dos portugueses, somente cerca de 200 ainda são faladas e, entre essas, algumas estão ameaçadas de extinção. É sob este enfoque que se desenvolve a presente investigação, a qual tem por objetivo registrar as práticas de ensino linguístico desenvolvidas nos espaços culturais e seus reflexos nos usos das línguas étnicas na comunidade indígena citadina do Parque das Tribos, em Manaus. Este é um contexto interétnico, em que convivem cerca de 478 famílias, a maioria indígenas pertencentes a 24 etnias distintas. Trata-se de um estudo etnolinguístico que se apoia também nos pressupostos teóricos da Sociolinguística. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória, realizada através de pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, por meio da observação participante, com utilização do diário de campo, aplicação de formulários e entrevistas. Os resultados obtidos apontam que o ensino e as práticas sociais de uso de línguas étnicas nos Espaços Culturais do Parque das Tribos representa um diacrítico ascendente que ocorre entrelaçado aos saberes culturais dos diferentes povos que convivem nessa localidade. Seus partícipes, crianças, adolescentes, jovens e adultos, adquirem os conhecimentos étnicos, por meio de um compartilhamento múltiplo de saberes tradicionais e de novos saberes. Esse ambiente de convivência proporciona uma extensão do repertório linguístico e identitário de seus membros, fortalece os usos das línguas indígenas e das práticas culturais multiétnicas no cotidiano dessa grande comunidade indígena urbana do Amazonas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Línguas e culturas indígenas. Espaços Culturais. Populações indígenas citadinas. Parque das Tribos.

ABSTRACT

Language, considered a production of humanity and understood as a social practice, enables the subject to construct one's own trajectory, and transform oneself into a historical and social being. In the context of indigenous populations this condition becomes much more visible, precisely because they are subjects with peculiarities in their historical and cultural sense in the configuration of Brazilian people. The language in this scope, is an inseparable element of their ethnic identity roots. Of the more than 1,500 indigenous languages spoken in Brazilian territory at the time of the arrival of the Portuguese, only about 200 are still spoken and among these, some are threatened with extinction. It is, under this approach, that the present research is developed, whose objective is to register the linguistic teaching practices developed in cultural spaces and the reflections on the uses of ethnic languages in the urban indigenous community of the Parque das Tribos in Manaus. This is an interethnic context, in which about 478 families live, most of them indigenous belonging to 24 different ethnic groups. It is an ethnolinguistic study, which also based on the theoretical assumptions of Sociolinguistics. It is characterized as a descriptive and exploratory research, carried out through bibliographical research, field research, through participant observation, using the field diary, questionnaires and interviews. The results indicate that the teaching and social practices of the use of ethnic languages in the Cultural Spaces of Parque das Tribos represents an ascending diacritic that occurs intertwined with the cultural knowledge of the different peoples that live in that locality. Its participants, children, teenagers, young people and adults, acquire ethnic knowledge through a multiple sharing of traditional knowledge and new knowledge. This coexistence environment provides an extension of the linguistic and identity repertoire of its members, strengthens the uses of indigenous languages and multiethnic cultural practices in the everyday life of this large urban indigenous community of Amazonas.

Keywords: Indigenous School Education. Indigenous languages and cultures. Cultural Spaces. Indigenous urban populations. Parque das Tribos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA	20
1.1 Característica da pesquisa	21
1.2. Tipo de estudo	22
1.3. Quanto aos meios de investigação	23
1.4. Tratamento do material coletado	25
1.5. Local da Pesquis.....	27
1.6. População e Amostra.....	27
1.7. Instrumento de coleta de dados.....	29
CAPÍTULO 2 – APORTE TEÓRICO	33
2.1. As concepções Sociolinguísticas para o Estudo das Línguas Étnicas no Brasil	33
2.2. As línguas étnicas no Brasil e os desafios de sua preservação	37
2.3. A manutenção da língua como elemento de construção da identidade cultural dos povos indígenas.....	40
2.4. Um olhar etnolinguístico sobre os indígenas brasileiros e amazônicos	47
2.5. Indígenas em centros Urbanos: a luta pela sustentação da identidade.....	51
2.6. Educação Escolar Indígena Brasileira: proposta, leis e diretrizes de um ensino específico.....	58
2.6.1. O ensino das línguas indígenas no Amazonas	66
2.6.2. O ensino das línguas indígenas no Município de Manaus.....	68
2.7. Do bilinguismo ao multilinguismo – Uma intersecção presente na educação escolar indígena	72
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	79
3.1. O Parque das Tribos: os desafios e as vivências de uma comunidade indígena na cidade de Manaus	79
3.1.1. O começo: da chegada às lutas para formar e manter a comunidade	79
3.1.2. O hoje na comunidade.....	92
3.1.3. A cultura indígena: os mitos e as artes no Parque das Tribos	94
3.1.4 As condições econômicas dos moradores da comunidade	100
3.1.5. Educação no Parque das Tribos.....	102
3.1.5.1 Espaço Cultural <i>Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit</i>	103
3.1.5.1.1. O momento pedagógico no Espaço Cultural <i>Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit</i>	112
3.1.5.2. Espaço Cultural Kokama	120
3.1.5.2.1. O ensino-aprendizado no Espaço Cultural Kokama.....	126
3.1.6 Os professores do Parque das Tribos e sua representatividade	131
3.1.6.1 A professora do Espaço Cultural <i>Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit</i>	131
3.1.6.2 O Professor do Espaço Cultural Kokama	132
3.2 Análises dos dados coletados	135
3.2.1. Desdobramentos das análises quantitativas dos formulários aplicados aos alunos do Espaço Cultural Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit (Wakenai) e Espaço Cultural Kokama.....	136
3.2.1.1 Perfil dos alunos	136

3.2.2. Desdobramento das análises qualitativas das entrevistas realizadas com os professores do Espaço Cultural Wakenai e Espaço Cultural Kokama..... 153

CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE “A”	195
APÊNDICE “B”	197
APÊNDICE “C”	199
APÊNDICE “D”	200
ANEXO 1.....	201
ANEXO 2.....	202
ANEXO 3.....	205
ANEXO 4.....	208

INTRODUÇÃO

A linguagem é descrita como a capacidade única da espécie humana de se comunicar por meio de signos. O Homem, afirma Koch (2012, p. 7), “representa a si mesmo por meio da linguagem”.

A linguagem é condição ubíqua na vida de todo ser humano.

Cerca-nos desde o despertar da consciência, ainda no berço; segue-nos durante toda a nossa vida, em todos os nossos atos, e acompanha-nos até na hora da morte. Sem ela, não se pode organizar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado. Sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela, não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser (FIORIN, 2008, p. 29).

Possibilitando ao homem significar o mundo e a realidade, a linguagem, considerada produção da humanidade, é compreendida como prática social, uma vez que por meio dela o indivíduo tem possibilidade de tornar-se sujeito, de construir sua própria trajetória, transformando-se assim em ser histórico e social (DIAS, 2014).

Neste sentido, Fiorin (2008, p. 29) afirma que todas as línguas têm em comum algumas particularidades universais que a definem. “Através da extraordinária diversidade das línguas do mundo, hoje se busca a unidade da linguagem humana, aquilo que faz sua especificidade em relação aos códigos não humanos”, enfatiza o autor.

Em meio às numerosas línguas do mundo, está a língua indígena, que, no Brasil, um país historicamente multilíngue, tem a sua sobrevivência ameaçada, especialmente pela falta de informações sobre sua existência. No parecer de Rodrigues (2016, p. 4), dentre as línguas indígenas mais imediatamente ameaçadas de extinção pode-se apontar aquelas com menor número de falantes. “Há presentemente quinze línguas indígenas brasileiras que contam com não mais de vinte falantes”.

Normalmente esse pequeno número de pessoas deve-se, segundo Rodrigues (2016), “não à mudança de língua pela maioria de uma população, mas ao extermínio”, o autor lembra ainda que em alguns estados brasileiros (como é o caso do Nordeste, Sul, Sudeste), a maioria das línguas indígenas desapareceu tanto em

decorrência de extermínio dos povos indígenas, como por situação de opressão prolongada ou por outras formas de subjugação.

Diante dessa realidade e por respeito às poucas línguas que ainda restam, cabe ao Estado brasileiro reconhecer o valor da especificidade linguística e cultural dos povos indígenas, não somente declarando-as patrimônio imaterial da nação, mas também apoiando pesquisas e ações educacionais apropriadas para documentá-las e analisá-las cientificamente, promovendo programas educacionais específicos, com professorado indígena bilíngue, para que assegure a aprendizagem de novos conceitos, evitando a perda das línguas étnicas e os valores culturais que elas traduzem (RODRIGUES, 2016).

Diante do exposto, busca-se responder neste estudo o seguinte problema de pesquisa: *Como ocorre o ensino e uso das línguas étnicas nos espaços culturais do Parque das Tribos, em Manaus?*

Os indígenas se tornaram uma população cada vez mais comum nas cidades brasileiras, especialmente na Amazônia e essa mobilidade social, requer a criação de condições para a manutenção sociocultural dessas comunidades, para que assim possam preservar seus saberes, práticas e realidades multilíngues, assim como também seus projetos para o futuro (FERREIRA, 2017).

Segundo Ponte (2009, p. 262), os indígenas que habitam em cidades “vivem contextos próprios, convivem com os não indígenas [...] mesclam-se com os costumes da vida urbana, mas lutam para preservar sua identidade e origens étnicas”. Isso implica dizer que estes sujeitos empregam extremo esforço para manter viva a língua e suas raízes culturais, considerando todo o linguístico e sociocultural que os envolvem.

De acordo com Pereira (2012), a cidade de Manaus conta com significativa variedade de etnias indígenas, ainda convivendo com os velhos paradigmas de discriminação e exclusão social. Vivem em comunidades, mista ou não, contam com a mobilização umas das outras e com apoio de organizações políticas e civis, na luta por ter seus direitos reconhecidos ante a sociedade. Pereira (2012) afirma também que, em geral, as comunidades indígenas que vivem nas cidades aprendem a se organizarem, constroem redes de relações interétnicas que lhes possibilitam sobreviver aos novos contextos sociais.

Uma vez organizadas em associações e cooperativas, articulam-se politicamente para reivindicar seus direitos, dentre os quais o fortalecimento de suas

línguas. “Muitas comunidades indígenas atualmente têm lutado pelo fortalecimento de suas línguas, justamente porque elas atuam como importante marcador de identidade”, assevera Kondo (2012, p. 3) ressaltando que os indígenas assim o fazem porque entendem que os brancos só reconhecem o indivíduo como indígena se este se comunica por meio de sua língua materna.

É neste panorama que se insere o Parque das Tribos, uma comunidade indígena multiétnica citadina, localizada na rua Rio Purús, 702, no bairro Tarumã, Zona Oeste de Manaus. Essa comunidade oficialmente foi fundada em 18 de abril de 2014, com o assentamento de 280 famílias, embora nem todas indígenas. Neste espaço, os indígenas diligenciam sua organização interna e exercem sua cidadania de modo ativo, mediada por uma coordenação e gerência de líderes que estabelecem planos de ação na consecução das metas traçadas, incluindo as questões educacionais, como os espaços culturais indígenas, que buscam valorizar suas culturas, tradições e língua étnica.

Diante deste enfoque, o presente estudo tem como objetivo geral apresentar uma análise sociolinguística quanto ao ensino e uso das línguas étnicas nos espaços culturais do Parque das Tribos, em Manaus. A denominação “espaço cultural”, diferentemente de uma escola de ensino regular, refere-se a um centro de educação indígena fundado na comunidade pelos próprios membros com o intuito de estabelecer exclusivamente o ensino dos saberes socioculturais e linguísticos voltados ao contexto étnico. Essa nomenclatura é utilizada pela Semed (Manaus) para distinguir entre esta e a escola indígena bilíngue.

Para tanto, delineou-se os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a função e os desafios dos espaços culturais da comunidade estudada, traçando o perfil sociocultural e linguístico dos atores que frequentam esses ambientes;
- Evidenciar a forma como ocorre a interação interétnica entre os alunos/professores e alunos/alunos;
- Descrever a maneira como ocorre a valorização/vitalização da língua étnica em sala de aula, destacando o tipo de proposta pedagógica/didática utilizada pelos docentes no trabalho de vitalização dessas línguas e o significado de ensiná-las aos mais jovens.

Os vários tópicos abordados neste estudo estão divididos em três (3) capítulos, além desta introdução. O capítulo 1 é dedicado à Metodologia, traz

informações a respeito dos procedimentos metodológicos, incluindo a pesquisa de campo, que se norteia pelos princípios teóricos da Sociolinguística. Para isso, apresentam-se como sustentação teórica as ideias de Labov (2008), para quem a língua é flexível e encontra-se em permanente transformação, sofrendo mudanças e variações, e de Tarallo (2003), que se debruça sobre a pesquisa em sociolinguística e afirma que o pesquisador na área deve participar diretamente da interação e manter-se completamente interessado na comunidade estudada como um todo.

O capítulo 2 contempla o marco teórico deste estudo, tendo por objetivo dissertar a respeito das bases teóricas que sustentam a análise proposta. Apresenta-se organizado em seis seções inter-relacionadas, as quais são: 1. “As concepções Sociolinguísticas para o Estudo das Línguas Étnicas no Brasil, que amplia a discussão sobre as vertentes teóricas da Sociolinguística; 2. “As línguas étnicas no Brasil e os desafios de sua preservação”, que trata das línguas remanescentes no Brasil e dos riscos de sua extinção, dentro de um contexto histórico; 3. “A manutenção da língua como elemento de construção da identidade cultural dos povos indígenas”, que discute, no campo da etnolinguística, a língua como importante elemento para a manutenção da identidade indígena, focalizando as teorias de Bauman (2005), que postula uma nova concepção do termo identidade; 4. “Um olhar etnolinguístico sobre os indígenas brasileiros e amazônicos no contexto sociolinguístico e demográfico”, que traça um panorama a respeito dos indígenas brasileiros e amazônicos e de sua resistência contra a escravidão; 5. “Indígenas em centros urbanos: a luta pela sustentação da identidade”, que discorre sobre a vivência e os desafios dos indígenas nas grandes cidades brasileiras; 6. “Educação Escolar Indígena Brasileira: proposta, leis e diretrizes de um ensino específico”, em que se destaca o papel da educação indígena na reafirmação das identidades étnicas, bem como o ensino das línguas indígenas no Município de Manaus”, expondo informações acerca das diretrizes, resoluções e leis que tratam do ensino das línguas indígenas no Estado do Amazonas e, por fim, trata-se das situações das línguas em contato, contextos de bilinguismo e multilinguismo, presentes na educação direcionada à população indígena.

O capítulo 3 são apresentados os resultados da pesquisa de campo, apontando informações acerca do Parque das Tribos, historicizando a comunidade, sua cultura, seus mitos, artes, condições econômicas dos moradores, assinalando os espaços culturais com seus momentos pedagógicos e os professores com suas

didáticas de ensino. Por fim, seguem-se as considerações finais, uma síntese comentada das ideias essenciais e dos principais resultados obtidos, como tentativa de resposta ao problema formulado.

É pertinente mencionar que, embora o foco central dos estudos desta pesquisa delineia-se nos espaços culturais de ensino do Parque das Tribos, não teve como dissociar a construção deste trabalho sem levar em conta a própria comunidade em si, uma vez que a relação entre ambos é totalmente intrínseca, pois o processo de formação dos mesmos tem sido de forma concomitante. A diferença de apenas 6 (Espaço Cultural Wakenai) e no máximo 24 (Espaço Kokama) meses, separam a criação desses centros de aprendizados em relação ao surgimento da comunidade. A visibilidade que os norteia frente à sociedade não indígena funciona como via de mão dupla quanto ao estabelecimento de seus direitos indígenas e territorial.

É válido ressaltar que o interesse por dada temática surgiu pela autora acreditar que a comunidade indígena Parque das Tribos, em seu contexto multiétnico ímpar, dentro de um mesmo espaço, tem ocupado lugar de destaque na caracterização e preservação de sua identidade e tradições culturais no perímetro urbano o qual está inserida. Com o passar dos anos, há de se pensar que manter vivas as línguas de origem ali encontradas, por meio da educação escolar indígena, é um desafio e uma grande conquista. Considerando que se devem adequar às transições contínuas ocorridas na sociedade em referência às relações interculturais, os falantes necessitam também do domínio da língua portuguesa em suas práticas comunicativas em prol de conseguirem a sobrevivência na cidade. E, assim, terem suas necessidades e direitos atendidos no âmbito da cidadania tais como: saúde, educação entre outros.

Na esfera social, é um estudo viável e relevante, por se tratar de uma comunidade expressivamente multilíngue e pluriétnica remanescente considerada cada vez mais expressiva dentre as etnias que habitam na capital amazonense.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA

A metodologia de um trabalho de cunho científico tem como finalidade instrumentalizar o pesquisador na elaboração e apresentação de suas intenções de estudo. Um trabalho de pesquisa é realizado com base em fontes de informações primárias ou secundárias, podendo ser elaborado de várias formas, de acordo com a metodologia e com os objetivos propostos (TEIXEIRA, 2005).

Na concepção de Minayo (1994, p. 22), com a metodologia tenta-se encontrar o ‘caminho do pensamento’ e a prática utilizada na apreensão da realidade, que se encontram embutidos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale. “É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”, assevera a autora.

Discorrendo sobre a questão, Cardoso (2013, p. 145) faz o seguinte comentário: “Um pesquisador maduro deve ter consciência dos seus objetivos, das suas hipóteses, do caminho a ser percorrido, com potencialidades e possíveis limitações”. Assinala também a autora que o pesquisador precisa saber balancear sua postura metodológica ao investigar determinado assunto, especialmente tratando-se de pesquisa quantitativa, pois os números só adquirem significado “quando colocados em contextos mais amplos, dentro de uma teoria, de conceitos; caso contrário são apenas números e podem servir a propósitos de manipulação”.

Deste modo, para realizar uma interpretação correta da realidade estudada, os pesquisadores necessitam, como afirma Cardoso (2013, p. 146) “empregar algum tipo de método que lhes possibilite um afastamento de seus referenciais históricos”, uma vez que quando devidamente empregado, o método se transforma em um meio que possibilita aos pesquisadores sustentar uma atitude exclusivamente teórica de observador.

A Linguística padece dos mesmos problemas epistemológicos que as outras ciências tidas como sociais. Os cientistas dessa área, em geral, buscam uma bússola para estabelecer detalhadamente o caminho a percorrer numa investigação de cunho linguístico. E, em geral, têm a opção de homogeneizar o objeto de estudo e autonomizar a linguística ou a opção de heterogeneizar tal objeto e interdisciplinarizar a linguística (BORGES NETO *apud* CARDOSO, 2013).

Deste modo, a presente investigação fez uso da seguinte metodologia no desenvolvimento do trabalho:

1.1. Característica da pesquisa

A pesquisa se apoia nas premissas da Sociolinguística descrita como uma das vertentes teóricas da linguística. Conforme afirma Sá (2014, p. 108), a Sociolinguística é “a linha de pesquisa responsável por conceituar o estudo da língua em seu contexto social [...]”, lembrando que, desde os anos 50, linguísticos e sociólogos acreditavam na influência da linguagem na sociedade.

Nas afirmações de Labov (2008), a sociolinguística tem como sustentação para os estudos linguísticos, o princípio da heterogeneidade da língua. Em outros termos, parte-se do pressuposto de que a língua é flexível e encontra-se em permanente transformação, sofrendo mudanças e variações.

O olhar sistematizador e metodológico conduzido pela sociolinguística oportuniza a consideração heterogênea e flexível da língua dentro das contínuas transformações sociais. Para tanto, segundo Reis *et al.* (2014, p. 125), “as principais teorias desse tipo de pesquisa linguística são: variação linguística, mudança linguística, línguas minoritárias, bilinguismo, contato linguístico entre outras questões admissíveis de abordagem por esse viés”.

Nas considerações de Sá (2014), ao se realizar uma pesquisa sociolinguística precisa-se primeiramente definir o objeto a ser pesquisado. Em seguida, tendo escolhido a comunidade a ser investigada, passa-se para a seleção dos informantes, em seguida a realização da pesquisa.

Sob a abordagem de Tarallo (2003, p. 18), na pesquisa em sociolinguística, “o modelo teórico-metodológico parte do objeto bruto, não-polido, não-aromatizado artificialmente. Em poucas palavras [...] o objeto – o fato linguístico – é o ponto de partida”. Deste modo, para este autor, o fato linguístico, o dado de análise, é ao mesmo tempo a base para o estudo linguístico (o acervo de informações para fins de confirmação ou rejeição de hipóteses antigas sobre a língua) e também o alicerce do levantamento e lançamento de novas hipóteses.

Ainda segundo Tarallo (2003, p. 20), o pesquisador da área sociolinguística precisa participar diretamente da interação e, estando completamente interessado na comunidade como um todo, deverá fazer uso do método da observação no

momento de adentrar a comunidade. “Sua participação direta na interação com os membros da comunidade é, no entanto, uma necessidade imposta pela própria orientação teórica”, salienta o autor que, dando outras explicações, comenta que o propósito do método de entrevista sociolinguística é o de minimizar o efeito negativo causado pela presença do pesquisador na naturalidade da situação de coleta de dados.

Nas palavras de Tarallo (2003, p. 21):

O pesquisador, ao selecionar seus informantes, estará em contato com falantes que variam segundo a classe social, faixa etária, etnia e sexo. Seja qual for a natureza da situação de comunicação, seja qual for o tópico central da conversa, seja quem for o informante, o pesquisador deverá tentar neutralizar a força exercida pela presença do gravador e por sua própria presença como elemento estranho à comunidade.

Sob esta visão, o maior desafio do pesquisador é, portanto, tentar minimizar o impacto de sua presença junto aos informantes. Essa neutralização, conforme Tarallo (2003), pode ser alcançada no instante em que o pesquisador decide assumir o papel de aprendiz-interessado pela comunidade de falantes, por seus problemas e peculiaridades, deixando claro que seu objetivo central é o de aprender tudo sobre a comunidade e sobre os informantes que a compõem.

No caso desta investigação, objetiva-se entender como se dão as práticas de ensino linguístico e o uso das línguas étnicas nos espaços culturais do Parque das Tribos, em Manaus. Para isso, os preceitos da pesquisa sociolinguística são fundamentais na condução da coleta dos dados nesse contexto interétnico e na análise e discussão dos resultados obtidos.

1.2. Tipo de estudo

O estudo caracteriza-se pela pesquisa descritiva e exploratória, abrangendo aspectos gerais acerca do processo de valorização das línguas étnicas em dois espaços culturais indígenas que funcionam como ambientes de aprendizado da língua e outros saberes étnicos na comunidade indígena Parque das Tribos na cidade de Manaus.

A pesquisa descritiva é definida por Vergara (2004) como sendo aquela que expõe características de determinada população ou determinado fenômeno,

constituindo-se ainda em um trabalho de observação, registro, análise, classificação e interpretação dos fatos coletados.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2008), ocorre quando envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que este possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores.

1.3. Quanto aos meios de investigação

O estudo fez uso de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os dados foram coletados em dois espaços culturais indígenas na cidade de Manaus.

Na definição de Vergara (2004), a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral.

Em conformidade com as ponderações de Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica corresponde a uma das fontes mais relevantes de pesquisa, constituindo-se etapa prévia de um processo de investigação, independentemente do problema proposto.

Nas premissas de Malinowski (1978), a pesquisa de campo encontra-se intrinsecamente associada à inspiração que os estudos teóricos oferecem. Para este antropólogo, ter o pesquisador total conhecimento teórico não significa que este encontra-se abarrotado de ideias previamente concebidas

Quanto à pesquisa documental, esta, segundo Sá-Silva *et al.* (2009), deve ser apreciada e valorizada porque o uso de documentos em pesquisa é importante, uma vez que a riqueza de informações que deles pode se extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Sociais, o que possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

De acordo com as premissas de May (2004), a etapa de análise dos documentos pressupõe a produção ou a elaboração de conhecimentos e criação de novas formas de compreensão dos fenômenos.

No que se refere à pesquisa de campo, conforme abordagem de Gonçalves (2005), caracteriza-se pela busca da informação diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um encontro mais direto, ou seja, este vai ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu para reunir o conjunto de informações a serem documentadas.

Fez-se uso também da técnica de observação participante, considerada por Silva e Fantinel (2014, p. 3) como aquela que potencializa a ação do pesquisador, uma vez que permite que este questione pressupostos prejudiciais à coleta de dados, oferecendo, como dados adicionais à investigação, a própria crítica sobre esses pressupostos. “Tal característica justifica a adoção da observação participante por parte dos pesquisadores, pois é o caminho para se alcançar o que não está explícito”, justificam os autores.

Malinowski (1978) considerado como o pioneiro no uso da observação participante, tendo usado esta técnica em seu estudo junto aos povos nativos na Nova Guiné, considerou estas condições como ‘imponderáveis da vida real’, ou seja, conceitos e significados presente na vivência do grupo social que absorvem e dão significado às suas práticas, como os cuidados corporais, a forma de trabalhar, de negociar, enfim de viver socialmente. Para esse antropólogo, não tendo o pesquisador a compreensão do imponderável, corre o risco de permanecer na superfície dos fenômenos, pois existem inúmeros destes relevantes que não podem ser captados por meio de questionários, formulários ou pela análise de documentos.

Em seu estudo, Malinowski (1978) considera a observação participante como uma técnica que coopera para um processo no qual deve ser possível distinguir os resultados da observação direta e das declarações e interpretações obtidas. De acordo com este estudioso, ao realizar a observação e participar, o pesquisador vai além da superficialidade, por isso é importante deixar que os fatos falem por si mesmos, e na medida em que ocorrem ao redor do observador, devem ser devidamente anotados em um diário.

Ainda com base nas premissas de Malinowski (1978), entre um contato esporádico e um contato real envolvendo o pesquisador e sujeitos, há uma enorme diferença. Deste modo, a vivência do pesquisador no espaço no qual acontece a

pesquisa, no início pode até parecer algo estranho, desconfortável, mas, no decorrer dos contatos, acaba seguindo um curso natural, em harmonia progressiva com tudo que o rodeia.

1.4. Tratamento do material coletado

Os dados foram tratados tanto na abordagem quantitativa quanto na qualitativa. Na concepção de Teixeira (2005), a abordagem quantitativa utiliza a descrição matemática como uma linguagem, ou seja, a linguagem matemática é utilizada para descrever as causas de um fenômeno, as relações variáveis e assim por diante. O papel da estatística é estabelecer a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real.

Na pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Michel (2005), a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias.

Considerando a natureza quali-quantitativa da pesquisa e com a pretensão de contextualizar as discussões que se apresentam a respeito da questão no âmbito da pesquisa sociolinguística, vale destacar que a clássica investigação de Labov (2008) em uma ilha nos Estados Unidos (Massachusetts) é vista como um exemplo de pesquisa com design quali-quantitativo, pois os estudos feitos por Labov (2008) mostram, ao mesmo tempo, a cultura, a história, a sociedade e a língua da comunidade, bem como os resultados obtidos através de métodos estatísticos a respeito da centralização dos diálogos.

Nos comentários de Cardoso (2013, p. 160), para compreender o fenômeno estudado, Labov fez uso de artefatos quantitativos e, para interpretar os resultados numéricos, precisou conhecer e compreender aquela comunidade e sua história por meio da imersão no ambiente avaliado. O próprio Labov (2008) afirma que a aplicação e/ou a técnica das entrevistas não foi realizada com muito rigor, uma vez que, à medida que o estudo seguia em frente, mudanças iam também ocorrendo – uma postura bastante comum em estudos qualitativos.

No presente estudo (sustentando-se nas vertentes teóricas da pesquisa sociolinguística), a combinação da pesquisa quantitativa e qualitativa ocorreu, primeiramente, para quantificar as variáveis relativas ao perfil sociocultural e

econômico (idade, gênero, etnia e renda familiar, grau de escolaridade) das crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam os espaços culturais do Parque das Tribos, dos quais se buscou conhecer a etnia, a escolaridade, a atividade profissional, a renda familiar, o tipo de residência, uso de tecnologias da informação e língua mais utilizada.

Em seguida, fez-se uso da pesquisa qualitativa no tratamento das questões alusivas à proposta pedagógica utilizada pelos docentes no trabalho de valorização das línguas étnicas; à maneira como ocorre a interação interétnica em sala de aula, envolvendo a relação aluno/aluno e alunos/professores; à forma como acontece a valorização da língua étnica em sala de aula e os resultados que foram alcançados neste sentido, especialmente com relação à formação da identidade linguística e cultural dos alunos.

Deste modo, ainda que haja alguma controvérsia com relação ao uso da abordagem quali-quantitativa em pesquisa sociolinguística, levam-se em consideração as premissas de Cardoso (2013), quando afirma que não há como negar nem a importância do pensamento cartesiano¹ para a humanidade nem a implementação de novos paradigmas em ciências na sociedade contemporânea, porque a ciência, como qualquer área do conhecimento humano, necessita de uma busca incessante do diálogo, da aceitação e da compreensão da complexidade do pensamento científico, do respeito às tradições e abertura ao novo.

Enfim, como muitos estudiosos da questão consideram difícil que uma pesquisa adjetivada como quantitativa, descarte o interesse pela compreensão das relações complexas. Cardoso (2013, p. 154) sugere que os pesquisadores empiristas, particularmente da área Sociolinguística, “busquem dosar suas hipóteses e preocupações racionalistas”, promovendo mudança de postura em relação aos sujeitos de pesquisa, à ética e ao desenvolvimento de pesquisas com resultados práticos para as comunidades.

¹ A postura cartesiana dá lugar a outras interpretações do mundo natural no âmbito das próprias ciências. O paradigma cartesiano, responsável pelo desenvolvimento de doutrinas e pressupostos materialistas, é fundamentado em um pensamento filosófico positivista, que parte do princípio da neutralidade e da objetividade de leis e fenômenos mensurados matematicamente (CARDOSO, 2013).

1.5. Local da Pesquisa

O Levantamento dos dados ocorreu em dois espaços culturais localizados na comunidade Parque das Tribos no bairro Tarumã, Zona Oeste da cidade de Manaus, denominados Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit (que neste estudo será denominado Espaço Cultural Wakenai) e Espaço Cultural Kokama.

1.6. População e Amostra

O universo da pesquisa foi constituído pela totalidade dos alunos que frequentam os dois espaços culturais analisados num total de 90 alunos, sendo (70) do Espaço Cultural Wakenai e (20) do Espaço Cultural Kokama, e dos dois professores desses dois espaços e de um representante da Semed, conforme as Tabelas 1 e 2 apresentam, destacando o universo e amostra da pesquisa.

As técnicas de pesquisa para coleta de dados foram a observação e a aplicação dos formulários com perguntas fechadas e entrevistas semiestruturadas direcionados à totalidade dos participantes, exceto, no caso dos formulários, em que houve a exclusão das crianças não alfabetizadas.

Tabela 1: População/amostra Espaço Cultural Wakenai – Alunos

ESPAÇO CULTURAL UKA UMBUESARA WAKENAI				
Grupo de entrevistado				
Sujeitos	Idade	Quant. na escola	Amostra Formulário	Percentuais atingidos
Alunos	Entre 9 e 53 anos	70	28	40%

Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Conforme tabela 1, no Espaço Cultural Wakenai a amostra foi constituída por um grupo com vinte e oito (28) alunos, compreendendo uma faixa etária de 9 a 53 anos, tanto do sexo masculino como do feminino, o que corresponde a 40% do universo de 70 alunos.

Tabela 2: População/amostra do Espaço Cultural Kokama – Alunos

ESPAÇO CULTURAL KOKAMA				
Grupo de entrevistado				
Sujeitos	Idade	Quant. na escola	Amostra Formulário	Percentuais atingidos
Alunos	Entre 7 e 48 anos	20	16	80%

Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Na escola Kokama, a amostra foi composta por um grupo de dezesseis (16) alunos, com idade entre 7 e 48 anos, tanto do sexo masculino como do feminino, o que correspondeu a 80% da totalidade da turma de 20 alunos.

Além dos alunos, participaram do estudo os dois (2) professores responsáveis pelas aulas desses Espaços Culturais, sendo um do sexo masculino e outro do feminino, com idade de 33 e 38 anos respectivamente, que representam a amostra da pesquisa, correspondendo a 100% do total que somam 2 indivíduos.

Na amostra da pesquisa, contou-se também com a participação de um representante da Gerência da Educação Escolar Indígena (GEEI) da Secretaria Municipal de Educação (Semed), que voluntariamente concordou em participar do estudo, fornecendo informações sobre o funcionamento da educação escolar indígena no município. A escolha deste funcionário se deu em função da Semed ser responsável por um dos espaços culturais do Parque das Tribos.

Assim, pôde-se formar uma amostra com quarenta e sete (47) participantes, que atingiu 50,5% do total de indivíduos envolvidos no processo pedagógico do Parque das Tribos que, na época da coleta dos dados, realizada de junho de 2016 a fevereiro de 2018, somavam 93 indivíduos entre alunos, professores e um representante da Semed, conforme tabela 3.

Tabela 3: Total e amostra de indivíduos participantes – Espaço Cultural Wakenai e Kokama

TOTAL DE INDIVÍDUOS: UNIVERSO/AMOSTRA			
Período da coleta: junho de 2016 a fevereiro de 2018			
Sujeitos da pesquisa	Total geral do universo estudado	Amostra Formulários Entrevistas	Percentual atingido
Alunos (Espaço Wakenai e Kokama)	90	44	40,00%
Professores	02	02	100,00%
Funcionário Semed	01	01	100,00%
Total geral	93	47	50,5%

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2018)

Parece lícito afirmar que este número amostral é representativo da realidade estudada, e assegura exatidão e fidedignidade à eficácia dos resultados. Trata-se de uma amostra probabilística aleatória simples, ou seja, a seleção dos entrevistados ocorreu de forma que cada um tivesse a mesma probabilidade de ser escolhido. A amostragem aleatória simples é descrita como o tipo de amostragem probabilística mais utilizada. Dá exatidão e eficácia à amostragem, além de ser o procedimento mais fácil de ser aplicado (todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de pertencerem à amostra). O processo consiste em selecionar uma amostra 'n' a partir de uma população 'N' (HELENALDA, 2000).

Fez-se uso dos critérios de inclusão e exclusão. Para os critérios de inclusão levou-se em conta que todos os informantes sejam alunos e/ou professores dos Espaços culturais indígenas de ensino do Parque das Tribos, no caso dos alunos que residam na comunidade. Como critério de exclusão, descartou-se alunos que não se encontravam matriculados nos espaços culturais e também alunos não alfabetizados.

1.7. Instrumento de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados junto aos professores e ao funcionário da Semed, optou-se por uma entrevista semiestruturada, considerada como aquela que permite nortear a interlocução entre pesquisador e pesquisados, a partir de um plano relativamente aberto, o que admite investigar o objeto de estudo de maneira livre, possibilitando o aprofundamento dos temas alinhados por meio de um mínimo de perguntas. Desta forma, conforme Triviños (2000), o entrevistado, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Com o grupo de alunos, aplicou-se um formulário, composto por onze (11) perguntas fechadas. Na concepção de Lakatos e Marconi (2001), as perguntas fechadas são também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, ou seja, aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: *sim* e *não*.

O roteiro da pesquisa de campo constituiu-se de momentos específicos, com os primeiros contatos realizados no período de seis meses (de junho a julho de 2016) tanto no horário diurno, quanto noturno. Fez-se primeiramente contato com

todos os participantes para informá-los sobre os propósitos da pesquisa e de como seriam manipuladas as informações, dando início ao trabalho de coleta de dados preliminares, referentes ao conhecimento da comunidade.

No período de agosto de 2016 a maio de 2017, realizou-se a primeira fase da pesquisa de campo, com a aplicação dos formulários aos alunos, e entrevistas com os professores e com o representante da Gerência da Educação Escolar Indígena (GEEI) da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Vale destacar que com este último manteve-se um contato por vias eletrônicas, com o formulário de entrevista sendo enviado e retornado devidamente preenchido via e-mail. As informações prestadas foram alusivas às condições necessárias para o funcionamento do espaço cultural Wakenai e o que se tem feito em termos de políticas públicas visando a suporte a esses centros de ensino na cidade, informações essas explicitadas nos capítulos 2 e 3.

No período compreendido entre outubro de 2017 a fevereiro de 2018, procedeu-se a segunda fase da pesquisa de campo. Nesta fase, as entrevistas com os professores foram revisadas e ampliadas em decorrência de mudanças estruturais ocorridas nos espaços culturais. Neste período, esta pesquisadora colheu junto à professora Ana Cláudia Tomas e ao professor Silvanio Brandão, novas informações que constam no formulário de entrevista, as quais são analisadas no capítulo 3.

Fortaleceram-se, também, nesta etapa, as observações em todas as atividades desenvolvidas com os alunos e no próprio parque. Todos os objetivos deste levantamento, em suas distintas etapas, foram cumpridos satisfatoriamente, uma vez que tanto os alunos como professores e demais participantes mostraram-se bastante receptivos e dispostos a colaborar.

Dentre as ações metodológicas adotadas, destaca-se a realização de duas oficinas, descritas no capítulo 3, aplicadas especificamente no espaço Wakenai, como estratégias de pesquisa de campo. As oficinas são consideradas por Spink *et al.* (2014), como espaços de negociação de sentidos, que compreende processo de interanimação dialógica e de co-construção de interpessoal de identidade, em um permanente jogo de posicionamentos que provoca a multiplicidade e contraste entre versões sobre o campo-tema que se investiga.

Para esta autora, portanto, a finalidade da oficina não se limita apenas ao registro de informações para fins de pesquisa, mas também para sensibilizar as

peessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos participantes a negociação de percepções variadas, abrindo espaços para as controvérsias e para as mudanças.

A ideia de trabalhar com as oficinas no Espaço Cultural Wakenai surgiu das dificuldades relacionadas à disponibilidade de tempo dos partícipes deste local para os encontros. Diante desses contratemplos, as oficinas representaram uma estratégia encontrada, a fim de se obter maior aproveitamento nas observações e coleta das informações. Em outras palavras, significou um suporte na pesquisa de campo, pois viabilizou uma percepção do que estava nas entrelinhas das atividades realizadas, dos comportamentos, das ações, da linguagem e das interações entre os participantes dentro de ocupações diferenciadas e até mesmo lúdicas, além de terem tornado mais fácil e bem natural a presença da pesquisadora no grupo.

Estas ações tiveram como temas: “O indígena e o meio ambiente” e o “Artesanato indígena”. Houve todo o cuidado de relacionar as temáticas desenvolvidas, com a expectativa do aluno em se expressar oralmente na sua língua étnica. Nessa empreitada, optou-se também por trabalhar com assuntos específicos da vivência indígena, a fim de se criar uma atmosfera familiar aos alunos, além de se obter melhor aproveitamento do tempo que dispunham para o atendimento à pesquisadora. As oficinas ocorreram no período de 5 e 20 de outubro de 2017, sendo que a oficina a respeito do meio ambiente foi a primeira a ser realizada.

Por fim, com a intenção de ampliar a compreensão a respeito do processo de execução dos procedimentos metodológicos propostos, abre-se aqui um parêntese para explicitar as dificuldades encontradas durante o processo desenvolvido. Muitos momentos foram marcados pela necessidade de alterar propostas e métodos definidos para coletar os dados.

Tal situação se deu não porque pelo fato de os informantes se recusassem a colaborar, mas sim pela própria dinâmica de envolvimento dos mesmos dentro e fora da comunidade, sobretudo dos professores e responsáveis pelos espaços culturais, uma vez que são líderes inteiramente ativos em busca de melhorias tanto para o Parque das Tribos quanto para as causas indígenas junto à sociedade, estando, por conta disso, constantemente ocupados, participando de eventos e movimentos com o propósito de divulgar o nome do corpo social que integram ou pleiteando seus direitos étnicos. São importantes incentivadores e mobilizadores da participação e da presença dos moradores e alunos nos inúmeros eventos relacionados a assuntos

indígenas ou não. O pesquisador deve entender que a sua pesquisa não deve ser o centro das atenções, deve desenvolver a paciência e o respeito concernente à presteza dos informantes.

Todo esse dinamismo, portanto, acabou por interferir nos horários e dias, modos e formas de obter os dados, porque em vários momentos houve necessidade de adiar ou cancelar encontros previamente agendados. Em outros termos, vários encontros (principalmente no Espaço Cultural Wakenai) tiveram que ser reagendados e atividades modificadas, na tentativa de adequar o processo de coleta de dados à disponibilidade de funcionamento desses locais e de tempo de seus protagonistas e até mesmo da pesquisadora.

No espaço Kokama foram feitos acompanhamentos das aulas com observação participante com realização de atividades propostas pelo professor da turma. Destaca-se a realização de uma oficina, cujo tema foi o grafismo indígena. Esta oficina foi coordenada pelo docente com a monitoria de um de seus alunos.

É pertinente ressaltar que em todos os momentos vivenciados durante esta investigação houve a preocupação em considerar o modo de atuação dos professores, de maneira que todas as práxis foram efetivadas, resguardando o respeito às diretrizes, princípios e forma de trabalhar desses profissionais, tendo todo o cuidado com o acesso ao recolhimento das informações.

Outro fator a ser destacado é que as observações e visitas técnicas não se deram somente dentro da comunidade, mas também fora dela. Exemplo disso é que esta pesquisadora, como visitante convidada, acompanhou os alunos dos dois espaços culturais nos Jogos “Cunhantã e Curumim”, realizado na aldeia Inhambé, da etnia Sateré Mawé, localizada no bairro Tarumã. Esta programação foi uma iniciativa da Semed, com a finalidade de ampliar a interação intercultural entre os Espaços Culturais apoiados por esse órgão. Essa participação na condição de pesquisadora foi de suma importância para tecer reflexões sobre as relações interativas dos alunos.

Destaca-se ainda que esta pesquisa teve a autorização da liderança da comunidade e seguiu todos os critérios exigidos pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil e da UEA, registrada sob o número 71909417.4.0000.5016, emitido em 05 de fevereiro de 2018.

CAPÍTULO 2 – APORTE TEÓRICO

Este capítulo corresponde ao marco teórico deste estudo, o objetivo é dissertar a respeito das bases teóricas que sustentam a análise proposta em busca de alcançar respostas aos objetivos estabelecidos. Apresenta-se organizado em seis seções inter-relacionadas. A saber: 1. “As concepções Sociolinguísticas para o Estudo das Línguas Étnicas no Brasil”, que amplia a discussão sobre as vertentes teóricas da Sociolinguística; 2. “As línguas étnicas no Brasil e os desafios de sua preservação”, que trata das línguas remanescentes no Brasil e dos riscos de sua extinção, dentro de um contexto histórico; 3. “A manutenção da língua como elemento de construção da identidade cultural dos povos indígenas”, que discute, no campo da etnolinguística, a língua como importante elemento para a manutenção da identidade indígena, focalizando as teorias de Bauman (2005) que postula uma nova concepção do termo identidade; 4. “Um olhar etnolinguístico sobre os indígenas brasileiros e amazônicos”, que traça um panorama a respeito dos indígenas brasileiros e amazônicos e de sua resistência contra a escravidão; 5. “Indígenas em centros urbanos: a luta pela sustentação da identidade”, que discorre sobre a vivência e os desafios dos indígenas nas grandes cidades brasileiras; 6. “Educação Escolar Indígena Brasileira: proposta, leis e diretrizes de um ensino específico”, em que se destaca o papel da educação indígena na reafirmação das identidades étnicas, bem como o ensino das línguas indígenas no Município de Manaus”, expondo informações acerca das diretrizes, resoluções e leis que tratam do ensino das línguas indígenas no Estado do Amazonas e, por fim, trata-se das situações das línguas em contato, contextos de bilinguismo e multilinguismo, presentes na educação direcionada a população indígena.

2.1. As concepções Sociolinguísticas para o Estudo das Línguas Étnicas no Brasil

A relação intrínseca entre língua e sociedade é um fenômeno concreto, complexo e plausível que têm recebido toda a atenção científica. Porém, os primeiros estudos da Linguística, já postulada como ciência, não consideravam o falante como um informante relevante no desenrolar das observações linguísticas. Nas teorias de Saussure e Chomsky, por exemplo, havia uma lacuna no quesito

língua como prática social. Por isso, essas e outras intempéries no ramo dos estudos linguísticos desencadearam o surgimento da Sociolinguística.

A Sociolinguística é uma das vertentes teóricas da Linguística, cujo propósito é averiguar a língua com foco maior nos falantes no seio das comunidades de fala, considerando os aspectos sociais norteadores do sujeito. De acordo com Bell (1976 *apud* CAVALCANTE, 2017, p. 243): “A Sociolinguística (distinta da Sociologia da Linguagem) estaria enriquecida com dados de natureza social, o que lhe permitiria ir além da frase, no sentido de uma gramática da interação falante/ouvinte”.

Nas ponderações de Cavalcante (2017, p. 242), a Sociolinguística se volta para o estudo “da possível incidência das forças sociais sobre os estratos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das línguas”, tendo o desafio de tentar demandar, analisar e sistematizar o universo “aparentemente caótico da língua na sua modalidade oral e/ou gestual”. Ainda segundo a mesma autora:

Entre sociedade e língua não há uma relação de mera casualidade. Desde que nascemos, um mundo de signos linguísticos nos cerca, e suas inúmeras possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais a partir do momento em que, pela imitação ou associação, começamos a formular nossas mensagens. Sons, gestos e imagens cercam a vida do homem moderno, compondo mensagens de toda ordem, transmitidas pelos mais diferentes canais. Em todos, a língua desempenha um papel fundamental, seja ela visual, oral ou escrita (CAVALCANTE, 2017, p. 243).

Assim, a Sociolinguística, que surge nos anos 1960, aparece com uma concepção nova do estudo da Linguística, ocupando, como afirma a autora citada, uma posição central no processo de rompimento com a visão estruturalista predominante², tendo como um de seus maiores expoentes Labov (2008), que definiu a língua como fato social.

É a partir desse contexto que se posiciona, desde a década de 1960, o linguista William Labov, questionando e propondo um novo olhar sobre a estrutura das línguas e especialmente sobre os fenômenos da variação e da mudança linguísticas. Em seu livro Padrões sociolinguísticos (*Sociolinguistic patterns*, 1972), Labov apresenta os principais postulados teóricos e a metodologia de trabalho empírico com a linguagem dessa nova proposta [...] a proposta teórico-metodológica de Labov surge como uma reação aos modelos saussureano e chomskiano³ (COELHO, 2010, p. 20).

² A concepção estruturalista de língua de Ferdinand de Saussure fez muito no sentido de elevar a linguística à posição de campo científico pleno, com objeto e método definidos (COELHO *et al.* 2010).

³ Chomsky sofisticou ainda mais os objetivos da Sociolinguística, ao propor que a faculdade da linguagem é um componente universal e inato da espécie humana, cujas regras poderiam ser

Na visão de Labov, inexistente uma comunidade de fala homogênea assim como também inexistente um falante-ouvinte ideal. Há sim a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala. Deste modo, para este estudioso “Existe variação inerente à comunidade de fala – não há dois falantes que se expressem do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações de comunicação” (COELHO, 2010, p. 22).

O sentido primordial da abordagem de Labov seria, portanto, o componente social na análise linguística. Segundo Coelho *et al.* (2010, p. 22), Labov promove rompimento “com a relação estabelecida por Saussure entre estrutura e sincronia de um lado e história evolutiva e diacronia de outro, aproximando igualmente a sincronia e a diacronia às noções de estrutura e funcionamento da língua”.

Tendo desenvolvido vários trabalhos, dentre estes destaca-se a pesquisa realizada por Labov, em 1963, a respeito do inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard, no estado de Massachussets, nos Estados Unidos. Neste trabalho, Labov concatenou fatores como idade, sexo, ocupação, origem e atitude ao comportamento linguístico dos nativos da ilha, no que se referia à pronúncia de determinados fonemas do inglês (as vogais dos ditongos [ay] e [au]). Posteriormente, apresenta o estudo de estratificação social do /r/ em um setor comercial de Nova York. A partir de então muitos outros trabalhos se manifestaram, abrindo um leque sob uma nova forma de esmiuçar as condições adjacentes entre a língua e seus contornos sociais (LABOV, 2008).

No Brasil, Fernando Tarallo, por meio de sua obra “A pesquisa Sociolinguística”, publicada em 1985, foi o precursor de trabalhos sob o prisma da teoria variacionista, explicitando um ângulo quantitativo, com uma didática plausível quanto à proposição homóloga entre a língua, o falante e seu meio social. A partir daí outros pesquisadores da área corroboraram com o desenvolvimento desta vertente no país por meio de trabalhos realizados em diferentes lugares e segmentos transportando seus resultados inclusive ao modo qualitativo (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

No que se refere aos primeiros registros de estudos linguísticos considerados científicos em línguas indígenas no Brasil, o mérito é dado aos Jesuítas no período Colonial.

Gomes (2009, p. 2) aclara bem esse momento quando diz:

No passado as informações e dados linguísticos sobre as línguas indígenas brasileiras pertenciam ao registro dos etnógrafos, principalmente no século XIX, e as obras jesuíticas a um passado ainda mais remoto. Queremos dizer os primeiros contatos científicos com as línguas indígenas foram feitos através de missionários nos tempos da colonização, com grande repercussão para os estudos da atualidade.

Nessa citação é perceptível que a intenção dos missionários em estudar e catalogar a língua étnica estava voltada à questão comunicativa, religiosa e dominativa, sem imaginarem talvez quão pertinentes seriam suas compilações nos séculos posteriores, servindo de base tanto como registro quanto ruminações valiosas a respeito das línguas não só exterminadas, mas também das que com muito esforço ainda se mantêm vivas.

Nessa visão singular do estudo variacionista, a atenção na diversidade está presente de muitos modos, haja vista a população indígena ser um povo peculiar em sua totalidade, comprovado nas palavras de Rodrigues (2002, p. 17), quando diz que "(...) os índios no Brasil não são um povo: são muitos povos diferentes de nós e diferentes entre si (...)". Tal assertiva casa muito bem aos valores metodológicos disponibilizados por essa vertente.

Com isso, é possível tecer sistematicamente investigações e análises em um universo que Taralo (1985) chama de 'aparentemente caótico' que é o da língua falada, configurado conforme o autor um 'campo de batalha', onde além da presença de variantes linguísticas se encontra todo um volume de valores cosmológicos, culturais e identitários manifestados através desta que não é somente um código, mas um extrato marcado pelo transcurso de toda uma vida – a língua étnica.

Outro fator preponderante contemplado pela Sociolinguística ao examinar uma língua indígena é observar a problemática dos possíveis empréstimos e influências assimiladas de outras línguas, sobretudo, da dominante, por parte do falante afetando com isso seu código.

Os estudos sociológicos provocaram todo um despertar alusivo com destino à preservação das línguas indígenas, tanto que a Constituição de 1988

determinou incentivo e apoio legitimado, assegurando a cada etnia o direito de preservar sua língua dentro de um país reconhecido por esses motivos como multilíngue (LEITE, 2004).

Diante dos fatos supracitados, torna-se notório que o olhar sociolinguístico concernente ao estudo e ensino das línguas étnicas no Brasil é demasiado rico e amplo. Assim, pode-se reconhecer essa abordagem da Sociolinguística como imprescindível ao considerar que o contexto social de seu objeto de estudo gera preciosas pesquisas e legados, não só à sociedade em geral, mas também ao corpo étnico, tantas vezes carente de reflexões promissoras no que diz respeito a sua posição linguística e identitária na vivência de mundo.

2.2. As línguas étnicas no Brasil e os desafios de sua preservação

A literatura mostra que os brasileiros carregam na língua a herança dos primeiros habitantes do país. São milhares de palavras que ajudam a formar a língua portuguesa. Só do Tupinambá (antigo Tupi), existem em torno de dez mil vocabulários nomeando animais, plantas, rios e cidades (BENTES, 2001).

Todavia, expressar uma palavra de origem indígena não torna ninguém conhecedor do assunto e de sua importância, porque, como assinala Barbosa (2004, p. 55):

Falar de língua indígena, além de desbravar nossa própria herança e descendência, é falar de complexidade [...]. Temos uma variedade de línguas e dialetos indígenas que, mais do que compor a língua portuguesa do dia a dia, revela o conhecimento milenar do índio, seu dom de nomear a vida.

Conquanto, ainda que no País existam em torno de 200⁴ línguas indígenas, agrupadas segundo similaridades encontradas entre elas, distribuídas em quase 40 famílias linguísticas, das quais dez pertencem ao tronco linguístico Tupi e doze ao tronco Macro-Jê, as línguas indígenas brasileiras, além de carentes de estudos linguísticos, encontram-se ameaçadas de extinção (BARBOSA, 2004).

Nas premissas de Quaresma e Ferreira (2011), neste panorama de perda de espaço, é quase impossível apontar com exatidão quantas línguas indígenas deixaram de existir no Brasil. Entretanto, afirmam as autoras, é possível dizer que a

⁴ Número impreciso, não se sabe ao certo o número exato. O IBGE (2010) aponta cerca de 274, a literatura cogita entre 180 e 210 línguas que serão percebidos no decorrer da dissertação.

extinção dessas línguas representa um decréscimo na diversidade linguística e na riqueza cultural do País como um todo.

Nos relatos de Luciano (2006), quando Pedro Álvares Cabral aportou ao Brasil, em 1500, existiam entre 1.200 a 1.500 línguas indígenas. Destas, somente umas 200 são faladas na atualidade e mais de 40 estão sob ameaça de desaparecimento em curto prazo, em decorrência do número reduzido de falantes, baixa transmissão às novas gerações e número menor de idosos que ainda as dominam. Nesta perspectiva:

É importante salientar que dessas 180 línguas indígenas faladas no Brasil muitas delas estão ameaçadas de extinção, seja porque os povos falantes as estão substituindo por outras línguas majoritárias, seja porque elas podem desaparecer com a própria extinção dos povos indígenas, como alguns deles que estão com número muito reduzido de seus membros. Certos povos indígenas já perderam suas línguas originais, adotando as de outros povos indígenas ou mesmo o português (LUCIANO, 2006, s/p.).

Posicionando-se sobre o assunto, Silva (2010, p. 19) comenta:

Muito pouco se tem estudado e divulgado sobre as línguas indígenas do Brasil, chegando a ser de total desconhecimento da população de nosso país qual o número de falantes ou mesmo de línguas ainda vivas referentes à população indígena em território nacional. Tais línguas se encontram, erroneamente, às margens da sociedade dita brasileira.

A perda de uma língua e da diversidade linguística é, na concepção de Leite (2007), uma situação de grande impacto, uma vez que impossibilita a reconstrução completa da pré-história linguística e também de se poder determinar a natureza, o leque e os limites das possibilidades linguísticas humanas, tanto em termos de estrutura, quanto em termos de comportamento comunicativo ou de expressão e criatividade poética.

Neste sentido, “mais grave e mais complexa são as consequências da perda linguística para as populações indígenas, minoritárias e sitiadas”, assevera Leite (2007, p. 18), comentando ainda que, sendo a relação entre identidade linguística, identidade étnica, cultural e política demasiada complexa, não restam dúvidas quanto às consequências dos danos provocados pela extinção de uma língua, no que diz respeito à perda da saúde intelectual deste povo nas suas tradições orais, formas artísticas (poética, cantos, oratória), dos conhecimentos, de perspectivas ontológicas e cosmológicas. “Certamente diversidade linguística e diversidade

cultural podem ser equacionadas e, nesse viés, a perda linguística é uma catástrofe local e para toda a humanidade”, justifica.

Dando um parecer sobre o assunto, Rodrigues (2016, p. 2) comenta que todas as 180 línguas indígenas se encontram sob forte pressão. Deste modo, pode-se considerar que todas elas estão suscetíveis de extinção no decorrer deste século “algumas, entretanto, estão mais imediatamente ameaçadas, algumas em situação já irreversível”.

Enfatiza o mesmo autor que a língua indígena com maior número de falantes no Brasil é na atualidade a Tikuna, do Alto Amazonas, falado em território brasileiro por 30.000 pessoas, além de contar com 4.500 falantes na Colômbia e 4.200 no Peru. Mas esta língua, afirma, também se encontra na faixa mundial das línguas mais ameaçadas, em virtude relativamente do pequeno número de falantes e da marginalidade desses fatores em relação às maiorias linguísticas que dominam seus respectivos países.

Na mesma linha de reflexão, Brostolin (2003) argumenta que a perda de uma língua indígena é inquietante porque muitas vezes ocorre muito rapidamente, em um espaço de três gerações, acontecendo quando uma comunidade, antes monolíngue em língua indígena, torna-se bilíngue (português/língua indígena) e depois retorna a condições de monolíngue, porém em língua portuguesa. “Isso acontece quando poucos são os falantes ou quando os pais não mais se comunicam com seus filhos usando a língua materna” (p. 30).

Com efeito, extinção de línguas provoca prejuízo significativo seja para os indivíduos, seja para a coletividade, uma vez que a língua identifica, caracteriza e qualifica uma pessoa ou uma comunidade humana. “O indivíduo que conhece sua língua e sua cultura também se desenvolve melhor como pessoa, como cidadão [...] de uma coletividade [...] conhece o seu lugar e a sua responsabilidade na sociedade”, salienta Luciano (2006, p. 119), que dando outros esclarecimentos diz:

Línguas, como formas de vida, recortam o mundo, produzem e comunicam valores e constroem perspectivas e sociedades. Elas expressam e organizam cosmologias, racionalidades, temporalidades, valores, espiritualidades. Uma língua funda e organiza o mundo, pois é material constituído de culturas, de sujeitos culturais, políticos e humanos.

O risco de extinção que vem atingindo praticamente todas as línguas indígenas no Brasil é preocupante porque, como cita Moore *et al.* (2008), se o

desaparecimento de uma língua indígena causa impactos na sociedade brasileira, a perda é bem maior para a população indígena, tendo em conta que isso significa a morte de sua própria língua de origem, o desaparecimento de sua cultura e de sua identidade étnica.

Em síntese, é sabido que o povo indígena busca tão somente o reconhecimento de sua cultura, de seus conhecimentos tradicionais, uma certificação coletiva, em conformidade com suas relações internas, e não de forma individual, com perda de suas características e identidade, como a língua, por exemplo, que potencialmente é um símbolo extremamente da vida e trajetória indígena (SANTOS, 2009).

Em virtude dos fatos mencionados, ainda que mudanças drásticas tenham ocorrido na organização social da população indígena no Brasil, em virtude de tentativas de socialização pelas quais têm passado e de intervenção, essas populações resistem e lutam para manter tanto suas línguas quanto seu conjunto de crenças e tradições culturais, que são elementos fundamentais no estabelecimento das diferenças e das semelhanças entre os diversos grupos indígenas.

2.3. A manutenção da língua como elemento de construção da identidade cultural dos povos indígenas

O mundo cultural e social é concebido como um sistema de significados já estabelecidos por outros, ou seja, ao nascer, o indivíduo encontra um mundo de valores, onde as relações sociais se acham estabelecidas convenientemente. “Até a emoção, que é uma manifestação espontânea, sujeita-se a regras que dirigem de certa forma a sua expressão”, assevera Aranha (1996, p. 17), comentando que a condição humana não é resultante de realização hipotética de instinto, mas da assimilação de modelos culturais e sociais. “O ser do homem se faz mediado pela cultura [...] Seus valores, mesmo colocados contra os da sociedade, situam-se também a partir dela”, justifica.

Nesta perspectiva, todo indivíduo é um ser social cujo comportamento resulta da ação exercida pela comunidade. De acordo com Savoia (1994), a socialização tem sido apresentada como uma necessidade do ser humano de agrupar-se, viver comunitariamente como parte de uma sociedade. Esse tipo de vivência humana tem

características próprias bastante diversas e uma delas diz respeito ao uso da linguagem.

Assim sendo, pode-se dizer que o processo de construção da identidade social e cultural de um indivíduo é concebido por meio de inúmeras formas e a mais singular e notável diz respeito à língua, na qual se reflete o contorno subjetivo e histórico que o indivíduo traz consigo desde a sua mais tenra infância, dentro de um conjunto complexo e multiforme delineado pelos fatores sociais e culturais. “A produção da fala e do discurso são formas de ocupar posições em campos sociais de forma que os falantes passam a ter trajetórias em cujo percurso eles perseguem diversos valores” (BOURDIEU, 1997, p. 345).

Dentro de uma comunidade indígena, tal processo é bem mais visível, justamente por se tratar de um povo peculiar no seu sentido histórico e cultural se comparado com o dos “brancos”. Assim, a língua é contemplada como um elemento chave e indissociável da raiz identitária étnica tendo em vista ser esta expressão da cultura de um povo em vários aspectos, portanto um potente traço cultural (CÂMARA JR., 1979).

Neste sentido, perceber e valorizar a importância da língua na identidade cultural indígena significa antes de tudo compreender as situações e conceitos que perpassam a nomenclatura identidade voltada ao cenário étnico. Antropólogos e sociólogos dialogam sobre a existência de dois tipos de identidade: a pessoal e a social. Contudo, mesmo sendo distintas, ambas estão interconectadas, pois são essências exaladas de um único ser exercendo atividades subjetivas e intersubjetivas (CARDOSO, 1976).

A respeito dos estudos de cunho étnico, Cardoso (1976) sugere ainda que se considere sempre o segundo tipo de identidade por se tratar de grupos societários diferenciados cuja cultura e costumes são marcas coletivas explícitas, formando assim sua identidade étnica.

Dando um parecer sobre identidade étnica, Athias (2008, p.40) a define como:

[...] sentimento de pertencimento a um determinado grupo social, apoiando-se numa crença de origem comum e na construção de um repertório de elementos diacríticos. Isso permite a comunidade étnica se definir, se organizar e se diferenciar diante dos outros.

Sob esta ótica, o conceito apresentado por Athias (2008), quando aplicado no interior de um grupo indígena, busca estabelecer uma conexão entre identidade

étnica e continuidade da língua, já que esta também apresenta essas mesmas características da definição supracitada dentro do processo de identidade coletiva, isso implica dizer que ambas estão imbricadas em uma via de mão dupla, na medida em que são manifestas e compartilhadas mutuamente.

Posto isto, versar sobre o conceito de identidade étnica sob o prisma da Linguística pode significar adentrar no âmago de um ser com a intenção de abstrair suas diversas denotações de mundo e as leituras que aquele faz deste seja de forma individual ou coletiva, contudo, é nesta última que “a identidade se edifica e se realiza”, conforme afirma Cardoso (2003, p. 119).

Quanto à identidade linguística, o fato é que se torna difícil estabelecer um conceito concreto e pronto sobre o termo dessa expressão, uma vez que a palavra identidade é algo tão versátil e os atributos mencionados acima não são suficientes ao arremate deste princípio. Contudo, é evidente que a relação entre identidade e língua é homóloga.

Rajagopalan (1998) e Orlandi (1998), posicionando-se sobre a questão, salientam que a construção da identidade de um indivíduo acontece através da língua e por meio dela, porque ambas (língua e identidade) se encontram em constante processo de evolução. Os mesmos autores acrescentam ainda que o grau identitário não é algo segmentado e muito menos estático. Ao contrário, é um sistema emparelhado às transições vividas pelos falantes, sendo ainda aquilo que os mesmos assimilam da própria língua através das esferas sociais como a escola, por exemplo, que possibilita também o delineamento de todo viés linguístico do homem.

Na visão de Charaudeau (2017), a linguagem encontra-se no centro da construção, tanto individual quanto coletiva do indivíduo, ocorrendo em três domínios de atividade humana, quais sejam: da socialização dos sujeitos, uma vez que é por meio da linguagem que se instaura a relação do ser humano com o outro, promovendo a criação do elo social; no âmbito do pensamento, posto que através da linguagem que se conceitua ou que se extrai o mundo de sua realidade empírica, dando-lhe significação e no domínio dos valores, na medida em que estes necessitam ser ditos para que existam, sendo desta forma que os atos de linguagem que os veiculam dão sentido à ação humana.

Concordando com esta assertiva, Norton (2000) afirma que a identidade linguística, longe de ser um bem determinado é resultado de uma construção social modelada coletivamente. Outro enfoque pertinente é a consciência de que a

identidade linguística assim como as demais não é um produto acabado e sim um empreendimento em constante reconstrução, e que vai adequando-se às circunstâncias grupais com o poder de se ressignificar ao término de cada ciclo e início de outro, seguindo o princípio denominado de ‘alteridade’.

Neste sentido, pode-se dizer que um atributo presente na construção da identidade corresponde a um marco ascendente que se arquiteta na troca com o ‘outro’, de modo interétnicos fazendo exalar as diferenças individuais e coletivas e afetarem diretamente a língua (CARDOSO, 1976).

Ao apreciar aspectos sobre o assunto, Ciampa (1987 *apud* FARIA e SOUZA 2011) afirma que identidade se assemelha a uma metamorfose, ou seja, vive em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história do indivíduo, seu contexto social e projetos de vida.

Analisando a temática, Dubar (1997) trata a identidade como sendo resultado da socialização, que diz respeito ao cruzamento dos processos relacionais – a pessoa é avaliada pela outra no contexto dos sistemas de ação nos quais os indivíduos se inserem – e biográficos, que correspondem à história, às habilidades e seus próprios projetos. Logo, na compreensão deste autor, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, uma vez que a primeira corresponde à segunda, embora essa relação seja problemática, pois não se pode viver da experiência do outro.

Essa articulação entre o “outro” e “eu” na esfera identitária é tratada por Bauman (2005, p. 16), como um líquido fluido guiado por uma honestidade combinatória erigida consensualmente estabelecida pelas partes envolvidas, sendo comparada pelo sociólogo como um “acordo de cavalheiros”. Este pacto é criado no formato “includente e excludente” a partir dos referenciais alternativos de escolha da própria identidade que simultaneamente pode desencadear uma união ou cisão identitária sem anular uma identidade definida, porém sempre em processo evolutivo.

Partindo desta teoria, Bauman (2005) postula uma nova concepção do termo identidade. Segundo ele, a era contemporânea é acometida da “identidade líquida” que surge na finalidade de atender as demandas da pós-modernidade, ou seja, uma identidade líquida para uma modernidade líquida marcada por uma via sem volta chamada de globalização inserida nas demandas paradoxais sociais exibidas nas

comunidades, as quais, a todo momento, necessitam fazer comparações e repetidas escolhas visando atender as exigências contraditórias da era vigente.

De acordo com a percepção de Bauman (2001), esse tipo de identidade traz leveza na relação de troca, exatamente porque tal qual um rio:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam facilmente certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam o seu caminho (BAUMAN, 2001, p. 8).

Conforme a ótica desse importante sociólogo polonês, a identidade deixou de ser cristalizada e há muito vem se tornando líquida, de modo a consentir que os indivíduos adquiram a percepção de si por meio de uma constante interação, em uma aliança firmada, com base da negociação e renegociação dos diacríticos constituintes da identidade. Ainda que ela esteja em um espaço restrito, conseguirá fluir e se resignificar, pois assim como um rio ela não é estática, ao contrário, sempre segue o transcurso de alternâncias dos vínculos.

Adequando a linha de pensamento de Bauman (2005) ao contexto indígena, esse acordo é muito mais visível, haja vista eclodir do pacto combinatório à admissão do pertencimento que, por vez concordando ou discordando do outro, não deixa de atingir a condição flutuante das escolhas diante das possibilidades de troca até sentir-se confortável.

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. Quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem, menos grandiosos os desafios e menos irritantes os efeitos. Pode-se até começar a sentir-se em *chez soi*, “em casa”, em qualquer lugar – mas o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

As assertivas de Bauman (2005) pautadas acima, embora não estejam fixadas na questão da língua, e sim do indivíduo como um todo vivendo na era globalizada, não deixa de reavê-la, ainda que implicitamente, uma vez que um dos mais importantes meios de troca e alteridade identitária é o código linguístico que,

como já é sabido, carrega consigo toda a bagagem das experiências vividas do homem que conseqüentemente tem sua identidade caracterizada por ela.

Entretanto, a caracterização da identidade cultural de uma comunidade indígena por meio da sua língua exige que esta se mantenha viva, o que só é possível por meio das práxis, ou seja, o código sendo interativamente partilhado nos mais variados contextos sob diversas maneiras. Todavia, isto é um dos maiores desafios enfrentados por esses povos em uma época em que as mudanças ocorrem vertiginosamente de modo simultâneo e multifacetado.

A esse respeito, os relatos históricos revelam que vários foram os fenômenos interferentes nas línguas indígenas desde o período colonial. A chegada dos Jesuítas em 1549 e posteriormente as modificações implantadas no primeiro período pombalino na educação escolar indígena visando aos interesses dos 'brancos' afetaram diretamente a vivência da língua, pois, a partir deste ponto, exigiu-se um assujeitamento linguístico, ou seja, uma imersão forçada em uma cultura e língua que viria causar o enfraquecimento, bem como o desaparecimento de muitas línguas indígenas (NOBRE, 2005).

Como resultado de tudo isso, sobrevieram as línguas remanescentes que acabaram herdando a árdua missão de fazer com que seu código não seja apenas uma procriação simbólica e sim pragmática. Desta maneira, corroboram na formação da identidade de seus falantes de forma concreta, pois é sabido que quando uma língua deixa de ser falada ou compartilhada pelos membros de uma comunidade vai perdendo sua faculdade reprodutiva, gerando como última consequência o seu desaparecimento ou glototanásia⁵ (FERREIRA e SOUZA, 2006).

Desta feita, percebe-se que a língua só pode se manter viva por meio da interação de seus falantes e mediante as práticas sociais desenvolvidas em diferentes contextos. A esse processo, Hanks (2008), baseado na teoria de Bourdieu, denomina de *habitus*. A respeito desta dicção no perímetro linguístico, o teórico afirma:

O *habitus* está relacionado à definição social do falante, mental e fisicamente, a seus modos rotineiros de falar, à gestualidade e ações comunicativas corporificadas, e às perspectivas inculcadas pelas práticas referenciais cotidianas de uma língua (HANKS, 2008, p. 36).

⁵Termo pelo qual designa a morte de uma língua podendo ser desencadeada por vários acontecimentos entre eles estão: contato dialetal, interação por meio de variantes linguísticas dos povos em contato e contato intergeracional (COUTO, 2012).

Com isto, é perceptível um acorde requerente de uma sintonia entre o contexto social e a prática da língua, ou seja, um ambiente favorável para o ato linguístico. Hanks (2008), pautado nas ideias do sociólogo Bourdieu, chama este ambiente de *campo* onde o fenômeno do *habitus* se materializa. O autor ressalta que, neste cenário, a língua é empregada com ‘inúmeros objetivos’, e certamente a continuidade do código é um deles.

Nesta linha de raciocínio, Hanks (2008) endossa ainda que o *campo* não deve ser classificado especificamente como um simples contexto, ao contrário, tende a ser o local específico onde a língua, por meio dos atos de fala, interage em suas mais profundas instâncias. Posto isso, é aceitável proferir ser no *campo*, dentro do palmilhar da língua, que a identidade étnica e linguística se desenvolvem assim como as crises atravessadas por elas.

Para as populações indígenas, a língua se impõe como importante elemento da cultura, da autoestima e da afirmação identitária de cada grupo étnico, conjuntamente com outros componentes culturais como a terra, a ancestralidade cosmologia, os rituais e as cerimônias.

Nas postulações de Luciano (2006, p. 123):

É inegável a importância da língua para um povo indígena e foi sabendo disso que a empresa colonial brasileira, desde o início, tratou de cuidar do fato, impondo autoritariamente o monolinguismo, tornando a língua estrangeira – o português – a única a ser oficialmente reconhecida. Desde então, o pensamento colonialista tem se negado a aceitar as línguas dos povos indígenas como verdadeiras.

Sob esta ótica, a opressão às línguas indígenas, como citado anteriormente, é antiga, remota aos tempos coloniais, quando se pretendia impor aos nativos da terra novos usos linguísticos para dominar e estabelecer uma nova ordem civilizatória etnocêntrica, projeto este que provocou profundas mudanças nos povos indígenas e conseqüentemente em suas identidades culturais e linguísticas, enfraquecendo a dinâmica da vida tradicional (LUCIANO, 2006).

Dado o exposto, fica claro que língua e identidade coadunam intrinsecamente na formação de um ser, uma vez que perpassam por todo sistema simbólico primordial nas relações do indivíduo e seu meio social, cultural e subjetivo. Sendo assim, respeitar e valorizar o repertório linguístico dos povos indígenas é uma forma de amenizar a ameaça de dominação linguística e de homogeneização cultural que

a expansão da língua dominante tende a causar, além de colaborar no processo de pertencimento identitário de cada membro de um grupo étnico.

2.4. Um olhar etnolinguístico sobre os indígenas brasileiros e amazônicos

Como antes observado, os relatos históricos revelam que os indígenas eram os habitantes do Brasil quando da chegada dos portugueses. Conforme Bentes (2001), embora agrupados em aldeias, segundo a raça e a língua, a maioria apresentava características comuns quanto à sobrevivência, como por exemplo, viviam da caça, pesca, coletas e praticavam agricultura rudimentar.

Nesse aspecto, estima Heck *et al.* (2005) que, em 1500, existiam de três a cinco milhões de nativos no País. Mas, a perspectiva histórica desse povo foi brusca e violentamente interrompida pelo projeto colonial, que,

Valendo-se da guerra, da escravidão, da ideologia religiosa e das doenças, provocou na Amazônia uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade, além de um etnocídio sem precedentes [...] Os índios passaram de maioria para minoria na Amazônia entre 1750 e 1850. A violenta repressão à Revolução Cabana, que teve grande adesão indígena na primeira metade do século XIX, reduziu ainda mais a população nativa (HECK *et al.* 2005, p. 239).

As reações das populações indígenas também foram implacáveis, porque os portugueses roubavam-lhe as terras, atacavam suas mulheres e filhos, tiravam-lhe a liberdade e transmitiam-lhe doenças, algumas vezes causando a morte de toda uma aldeia. “Apesar da resistência indígena, milhares de índios foram escravizados pelos portugueses, que para isso usaram a força e as armas de fogo”, assinala Sombra (1996, p. 113).

Em decorrência da escravidão, milhares de indígenas foram mortos, nações inteiras foram dizimadas, pela superioridade do homem branco e pelas doenças transmitidas por ele. Segundo Sombra (1996), até o século XVIII, a escravidão indígena predominou em relação à escravidão negra em São Paulo. No Pará e Maranhão ocorria com regularidade. No Amazonas, mesmo após a criação da província, as populações indígenas continuavam a serem vistas como um grande estoque de trabalhadores baratos e disponíveis, que precisavam ser subjugados, domesticados e adaptados à vida civilizada para serem trazidos à produção.

Conquanto, ressalta Sombra (1996, p.115), muitos povos indígenas, no

Amazonas, não aceitaram passivamente a dominação dos “civilizados” nem as incursões às suas terras. “Os Parintins, os araras, os muras, os uaimiris e algumas tribos do Purus e do Juruá ficaram famosos por causa disso”. Dando outras informações, lembra ainda o mesmo autor que de uma maneira geral, a classe dominante sempre manifestou um comportamento hostil diante dos indígenas e de desprezo racista na convivência social com esta população, condição essa ainda persistente nos dias de hoje “na tão decantada democracia étnica brasileira, em que a mestiçagem só é feita no sentido do afastamento das raízes europeias”.

Retomando Heck *et al.* (2005, p.32), estes comentam que os massacres contra os povos indígenas na Amazônia voltariam a se repetir nas décadas de 1960 e 1970, com as políticas de desenvolvimento na região, que começaram a rasgar a floresta com a abertura de estradas como a Transamazônica, a Belém-Brasília, a BR-364, a BR-174 e a Perimetral Norte.

A verdade é que desde a década de 1960, a população indígena no Brasil vem decrescendo de forma acentuada e muitos povos foram extintos. Segundo a Fundação Nacional do Índio – Funai (BRASIL, 2016, p. 7): “O desaparecimento dos povos indígenas passou a ser visto como uma contingência histórica, algo a ser lamentado, porém inevitável”. Apesar disso, conforme esta instituição, esse quadro começou a dar sinais de mudança nas últimas décadas do século passado.

A partir de 1991, quando o IBGE passou a incluir os indígenas no censo demográfico nacional, essa mudança ficou evidenciada. O contingente de brasileiros que se considerava indígena cresceu 150% na década de 90. O ritmo de crescimento foi quase seis vezes maior que o da população em geral. O percentual de indígenas em relação à população total brasileira saltou de 0,2% em 1991 para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas. Houve um aumento anual de 10,8% da população, a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias, quando a média total de crescimento foi de 1,6% (BRASIL, 2016a, p. 6).

A atual população indígena brasileira, segundo resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE (BRASIL, 2010), é de 896.917 indígenas, dos quais 572.083 vivem na zona rural e 324.834 habitam as zonas urbanas brasileiras. O Censo de 2010 revelou também que em todos os Estados da Federação (até mesmo no Distrito Federal) existem populações indígenas. Um dado importante apontando pela Fundação Nacional do Índio – Funai (BRASIL, 2016) foi o aumento da proporção de indígenas urbanizados.

Deste modo, apesar da perseguição, da escravidão, das guerras e das doenças, os indígenas foram resistindo. Segundo Heck *et al.* (2005), a tendência projetada pelas estimativas oficiais que apontavam para o extermínio total até final da década de 1990, começou a ser revestida, pois a luta dos povos indígenas colaborou bastante na conquista de espaços territoriais, que permitiram o crescimento demográfico desta população.

De acordo com o último registro, o Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, identificou 305 etnias, 274 línguas indígenas, além da distribuição populacional por região e área do país, alterações relevantes se comparadas às informações do penúltimo assentamento, conforme destacam as tabelas 4 e 5 (BRASIL, 2010).

Tabela 4: Número população indígena brasileira – Rural/Urbana

Pop. Indígena 1991	Pop. indígena 2000	Pop. indígena 2010
294.148	734,127	896,917
Rural 223.205	Rural 350.828	Rural 572.083
Urbana 71.026	Urbana 383.298	Urbana 324.834
Etnias	Etnias	Etnias
_____	220	305
Línguas/dialetos	Línguas/dialetos	Línguas/dialetos
_____	170	274

Fonte IBGE (2010)

Tabela 5: Número de indígenas por região

Região	Pop. indígena em área rural	Pop. indígena em área urbana	Total
Norte	244,353	61,520	305,873
Nordeste	102,541	106,150	208,691
Centro oeste	96,256	34,238	130,494
Suldeste	18,697	79,263	97,960
Sul	40,936	34,009	74,945

Fonte: IBGE 2010

Relacionada à distribuição da população indígena no País, a ilustração seguinte destaca algumas informações neste sentido.

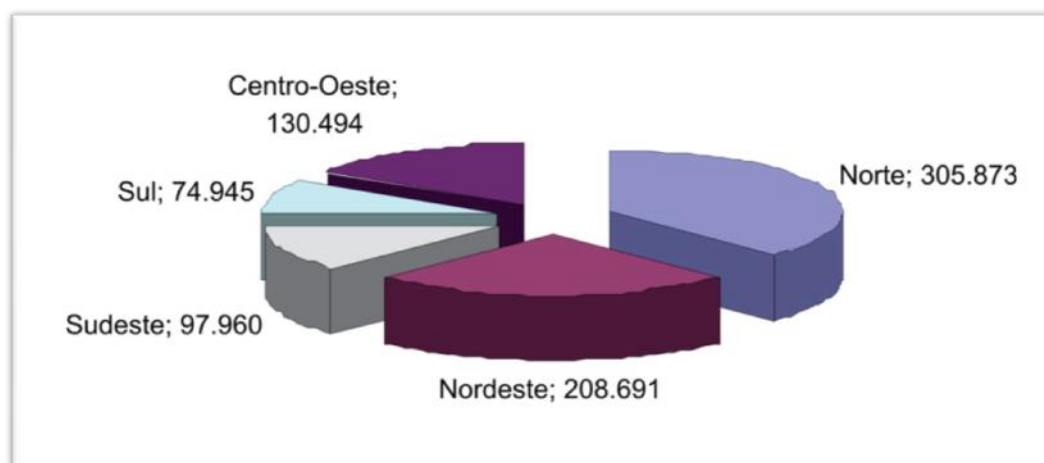


Figura 1: Distribuição da população indígena – IBGE, 2010
Fonte: Brasil (2010)

Dos indígenas residentes na região Norte, a maioria se encontra no Amazonas com concentração maior na cidade de São Gabriel da Cachoeira. Entre os outros municípios mais populosos, estão São Paulo de Olivença, Tabatinga, Santa Isabel do Rio Negro, Benjamin Constant e Barcelos, conforme Tabela 6, a qual também mostra o número de indígenas que residem em Manaus que, como outros municípios, não apresenta um número tão expressivo assim. Contudo, foi incluída por ser a capital do Estado e espaço do presente estudo.

Tabela 6: Número de indígenas que residem em Manaus/outros municípios

Município	População	Total
São Gabriel da Cachoeira	Rural 18.001 Urbana 11.016	29.017
São Paulo de Olivença	Rural 12.752 Urbana (não especificado)	14.974
Tabatinga	Rural 14.036 Urbana (não especificado)	14.855
Santa Isabel do Rio Negro	Rural 8.584 Urbana (não especificado)	10.749
Benjamin Constant	Rural 8.704 Urbana (não especificado)	9.833
Barcelos	Rural 6.997 Urbana (não especificado)	8.367
Manaus	Urbana	3.837

Fonte: BRASIL (2010)

Vale destacar que se trata de um censo realizado há oito anos e, certamente, estes números já sofreram alterações. Ademais, o próprio IBGE (BRASIL, 2010) reconhece falhas no seu sistema metodológico de contagem e registro, salienta a necessidade de estudos mais aprofundados a respeito da questão. Conquanto, uma certeza se tem: a grande concentração pluriétnica faz do Estado do Amazonas um Estado merecedor da atenção de políticas públicas voltadas para as necessidades dos povos indígenas que habitam a região.

Mostrou também a pesquisa realizada pelo IBGE em 2010 (BRASIL, 2010), que foram reconhecidas 274 línguas, sendo que dos indígenas com cinco ou mais idade, 37,4% falavam uma língua indígena e 76,9% falavam o português. A propósito disso, uma das áreas que mais ganha espaço no contexto das ciências linguísticas é o estudo de línguas indígenas da Amazônia, por possuir, segundo Rodrigues (2016), um vasto material para esse campo de pesquisa e uma urgência cada vez maior de estudos linguísticos feitos na região, pois um número significativo delas corre sério risco de extinção.

Sendo assim, no tocante aos fatos referentes à imanência da língua na construção identitária indígena, observa-se que vários são os infortúnios herdados nos dias contemporâneos da multiforme historicidade genocida que acometeu a comunidade indígena, prejudicando esse vínculo às novas gerações. Os impasses do bilinguismo, a crise de identidade, bem como a influência da vida pós-moderna funcionam como agentes enfraquecedores da língua e influentes no âmago da identidade, afetando especialmente os indígenas que vivem nas cidades.

2.5. Indígenas em centros Urbanos: a luta pela sustentação da identidade

A temática a respeito dos indígenas que se deslocaram para as cidades é considerada complexa porque, como afirmam Martins e Nogueira (2010), o tema era até pouco tempo desconhecido pela ciência, que considerava indígenas somente aqueles que viviam em territórios tradicionais. Mas, a literatura mostra que o deslocamento dos indígenas para os centros urbanos é histórico, vem aumentando consideravelmente e não apresenta boas perspectivas para essas populações, no que tange às suas condições de sobrevivência e preservação de sua cultura, identidade e língua.

Na narrativa de Sastre (2015), as migrações indígenas para as grandes cidades vêm ocorrendo desde meados do século XX, precisamente a partir das décadas de 1950 e 1970, quando uma onda de mão de obra chega às metrópoles. Desse modo, pode-se considerar que as razões da migração não foram só econômicas, mas também educacionais e de saúde, além dos que se viram obrigados ao deslocamento porque tiveram seus territórios invadidos.

A propósito dessas reflexões, Heinen (2017) ressalta que a Floresta Amazônica há muito deixou de ser o lar de milhares de indígenas. As causas disso, explica a autora, são escassez de alimentos, o desmatamento e o avanço das cidades sobre as matas. Em Manaus, eles podem ser encontrados em todas as regiões da cidade. A Fundação Estadual do Índio – FEI estima que 15 a 20 mil indígenas de diversas etnias vivam em áreas urbanas amazonenses, como os Sateré-Mawé, Apurinã, Kokama, Miranha, Dessana, Tukano e Tikuna.

Conforme informações de Mainbourg *et al.* (2002, p. 1), a população indígena de Manaus se mostra bastante dispersa, espalhada por vários bairros e áreas de invasão da cidade. Há bairros em que se concentram mais etnias, enquanto que, em outros, a presença é bem menor. Assinala a autora que “houve várias tentativas de se fazer pelo menos uma estimativa desse contingente populacional, mas as barreiras metodológicas foram muitas”.

Esse contato gerou profundas mudanças, sociais, culturais, identitárias e linguísticas na vida desses povos. Ao refletir a respeito das transformações e o perigo de perda cultural e crises identitárias por parte desses novos moradores urbanos, Cohn (2001, p. 36) tece o seguinte comentário:

Muito se comenta, e se lamenta, que os índios estão perdendo sua cultura. Um índio calçado e vestido com calça jeans, falando português, utilizando gravadores e vídeos ou morando em uma favela [...] aparece aos olhos do público como menos índio. Eles deveriam seguir suas tradições, se diz. E nós deveríamos deixá-los em paz, devolvê-los ao isolamento, para que possam seguir seus caminhos.

A questão-chave é: como deixar que os indígenas mantenham suas tradições, preservem sua cultura e língua de origem, diacríticos essenciais para a manutenção de sua identidade vivendo na cidade? Segundo Meirelles (2014), sem dúvida não é devolvendo essa população ao isolamento que essa nova realidade vai mudar, uma vez que isso:

[...] é um processo irreversível. Por que os índios têm que tá dentro de uma redoma de vidro? Todo tempo com pena, nu, cantando e dançando? Não adianta a gente querer que os índios fiquem imutáveis, sabe [...] claro que eles vão conhecer o mundo e vão mudar, é perigoso? é! Dá problema? dá! [...] mas assim que é a vida [...] eu não vejo nenhum problema daqui a vinte anos, trinta anos ter um Sapanawa lendo, escrevendo, estudando, índio branco na Universidade do Acre. Quem não se modifica na natureza, quem não se adapta morre.

Como se vê, a presença do indígena nos centros urbanos não é tão recente e se mostra muito complexa. Insere-se, cada vez mais, em discussões, especificamente por conta de suas condições de sobrevivência, manutenção de sua identidade cultural, língua e formas de resistência às percepções discriminatórias e civilizatórias. “O índio, na cidade, é visto como alguém fora do seu lugar, um sujeito que perdeu sua identidade social ou cultural, um “caboclo” caracterizado como um ser mestiço ou alienado”, enfatiza Silveira (2013, p. 145).

A própria história mostra esse cenário de dominação, de choque cultural entre o indígena e o não indígena, o qual era denominado de “aculturação”. O pressuposto fundamental desse processo de aculturação se baseia na existência de ‘culturas’ e “identidades”, percebidos como sistemas unitários mais ou menos originais e relativamente puros, que, após o contato, resulta em médio e longo prazo na assimilação assimétrica da cultura dominante por parte do povo em posição subalterna (SILVEIRA, 2013).

Entretanto o termo “aculturação”, na pós-modernidade, tem-se ressignificado. No entendimento de Welsch (2010), não existe um ser ‘aculturado’ e sim um ser ‘transcultural’, pois, a partir do momento que o indivíduo tem contato com outros povos e culturas, ele não esquece sua origem e não deixa de ser exatamente quem é, mas se transforma, sua identidade se cruza com a do outro e esse entrelace gera um ser híbrido que reflete na existência e experiências de si e do outro.

Este mesmo autor deixa claro que o indivíduo transcultural vai além da comunicação interétnica, e linha de pertencimento limitante; ao contrário, ele se mistura, se funde, se mescla na alteridade das relações a nível macro (indivíduo- espaço) e micro (o eu e o outro), em meio às culturas que atravessa. Isso facilita construir ‘redes de experiências’, superficiais ou profundas, a tal ponto que consegue transformar a si próprio e ao outro, em uma linha de enriquecimento mútuo que, por conta da globalização, há muito vive na era da transculturalidade.

Não distante desse pensamento, Hall (2014) assegura que as identidades se deslocam, tocam umas nas outras e, por vezes, se chocam. Esses encontros podem ser harmoniosos ou não, mas com uma certeza: uma aprende com a outra através de ‘negociatas’ denominadas pelo autor de ‘jogo das identidades’. Na sua visão tal fenômeno é latente nos dias contemporâneos, pelo fato de considerar as identidades fontes fragmentadas, contudo, não inacabadas. São metamorfoses constantes que não permitem o estabelecimento de uma identificação única ou segmentada, caso contrário, isso seria uma ideia fantasiosa, incoerente e contraditória na era vigente.

Pode-se perceber que todas essas diversificadas minúcias formam um bojo complexo que afeta diretamente a vida dos indígenas citadinos que, conforme Gomes (2006, p. 5), vem aparecendo “sob uma nova roupagem, desconhecida”, da sociedade que, por sua vez, não está tão preparada para se organizar frente a esses novos grupos e que talvez nem saiba lidar com sua reorganização ou propor caminhos às novas condições singulares de conviver com as diferenças, aceitando o indígena como brasileiro e cidadão que faz parte do país, e que possui sua concepção de mundo.

Ao se mudarem para as cidades, comenta a mesma autora, os indígenas enfrentam muitas barreiras históricas, culturais e contemporâneas que os fazem sentirem-se sozinhos, desmembrados, procurando alternativas de sobrevivência em um meio geograficamente hostil, social e culturalmente desagregador. Todavia, conforme Gomes (2006, p. 5) salienta, uma vez na cidade, esses grupos, à medida que se deparam com os paradoxos, na sua maioria, repensam sua realidade e começam a lutar pelas “suas aldeias e pelo Movimento Indígena” como um todo.

O contato com a cidade e com seus sistemas de relações sociais, *a priori*, provoca no indígena estranhamento, pois percebe o contraste que há entre a sua realidade na aldeia ou comunidades e os modos de vida nos centros urbanos, ocasionando talvez um dos primeiros conflitos de identidade na tomada de decisão sobre que posição assumir, negação ou (re)descoberta: tentar ser o que não com a finalidade de inserir-se no grupo ou procurar manter o equilíbrio, buscando nexos entre as duas realidades – indígena e não indígena.

A primeira opção, segundo Gomes (2006, p.8), é um caminho sofrível, porque a transformação não significará necessariamente “um bilhete de acesso ao outro mundo e muito menos que o integrante do outro grupo o aceitará”. A segunda, mediante às reflexões supracitadas, implica no fortalecimento próprio e de

estabelecer coerência nesse sincretismo cultural e lutar por um espaço nos novos ambientes que certamente não se tornarão menos adversos e problemáticos a partir da decisão de lutar por uma autoafirmação.

Essas observações não deixam dúvidas quanto às precárias condições de vida dos indígenas que migram para as cidades, inclusive aqueles cujos territórios são afetados pelo avanço da urbanização, como é o caso do norte do Brasil, onde a maioria das comunidades indígenas encontra-se bastante urbanizada, fazendo fronteira ou sendo parte das cidades, mas ainda assim enfrentando a hostilidade, a rejeição e a intolerância.

A cidade de Manaus pode ser apontada como exemplo dessas condições. Nela concentram-se diferentes grupos étnicos, a maioria vivendo em estado de exclusão pela sociedade não indígena, presenciando a negação de seus direitos. Os indígenas vêm para o referido município em busca de emprego, de melhores condições de vida e acabam enfrentando muitas dificuldades, “sofrem preconceito até nos próprios bairros onde moram”, denuncia Cortezão (2009, p. 3).

Essas condições remetem às argumentações de Marcovicz e Oliveira (2010) quando afirmam ser comum as pessoas avaliarem a cultura do outro (especialmente dos indígenas), como errada, esquisita ou vulgar, nunca parando para pensar sobre qual a visão que o outro (o indígena) possui da cultura dele (do não indígena). Daí, afirmam os autores, ser tão importante a compreensão da cultura dos povos indígenas, pois somente assim se pode compreender que estes indivíduos não podem ser vistos apenas como se fossem pessoas que vivem na total dependência das políticas públicas, ou que sejam “acomodados”, “desocupados” ou “preguiçosos”. A cultura indígena, argumentam os autores,

possui uma preciosidade sem tamanho comparada às demais sociedades, pois estes têm uma visão mais ampla em relação ao mundo, não são restritos e reprimidos pelo capitalismo, pela moda, tecnologia, beleza, estética, etc. O sentido da vida para eles é originado da natureza, suas lendas, seus mitos, suas histórias são algo que interferem intensivamente em sua vida cotidiana dando um maior brilho e beleza (MARCOVICZ e OLIVEIRA, 2010, p. 6).

São esses valores que acabam sendo suprimidos no contato dos indígenas com outras culturas, frente às quais são quase sempre submetidos a julgamento etnocêntrico, tratados “com preceitos regidos pela nossa cultura, com características

próprias e enriquecidas por valores da nossa etnia”, advertem Marcovicz e Oliveira (2010, p. 7).

Boa parte da população não indígena, portanto, permanece desconsiderando a presença indígena, colocando suas identidades étnicas sob suspeição. Nas ponderações de Maher (2016, p. 62), um dos principais fatores que se encontra na raiz da invisibilidade e da desconfiança com relação ao indígena que vive na cidade centra-se no fato de os povos indígenas serem, equivocadamente, colocados como prisioneiros de suas ancestralidades também em termos de territorialidade, ou seja, esses indivíduos são comumente vistos como pertencentes exclusivamente à floresta. “Não há [...] espaço no imaginário nacional para índios “legítimos” em avenidas, shoppings, universidades – esses seriam espaços exclusivamente de ‘brancos’, de não índios”, assinala a autora.

Apesar disso, não se pode deixar de citar que a mobilidade para as grandes cidades e as possibilidades quanto ao uso das tecnologias da informação vêm gerando novos arranjos culturais e reconfigurações identitárias nas populações indígenas. Sobre esse assunto, posiciona-se Maher (2016, p. 65) afirmando que as tecnologias produzidas pelos não índios estão sendo apropriadas pelos indígenas e utilizadas como instrumentos de suas ações e de expressão de suas identidades culturais particulares. “Mais recentemente, vimos assistindo, também à apropriação de novas tecnologias digitais por esses povos para registrarem suas manifestações culturais e performatizarem [...] suas internetnicidades”⁶ sustenta a autora.

Assim, propõe-se o conceito de internetnicidade como ferramenta conceitual para pensar o uso de NTICs por etnias indígenas, respeitando o seu modo e espaço de desenvolvimento particular a cada povo, tendo base nos personagens promotores deste uso em seu interior das comunidades, indígenas ou não indígenas, que levam projetos de inclusão digital.

Mas vale dizer também que até mesmo o uso das tecnologias digitais, como celulares, *tablets*, redes sociais, por indivíduos indígenas, em centros urbanos, acaba favorecendo o surgimento de desconfiança quanto à legitimidade da identidade cultural desses povos. Sobre isso, faz Maher (2016, p. 65) o seguinte comentário:

⁶ Termo utilizado para tratar do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação por etnias indígenas em suas comunidades promovendo assim a inclusão digital étnica (NUNES, 2009).

Mas, por que a imagem de um graduando indígena fazendo uso do WhatsApp em um campus universitário, por exemplo, faria com que esse tipo de sentimento aflorasse? [...] fomos educados para crer na representação paternalista e equivocada de que as culturas indígenas, porque absolutamente frágeis, sucumbiriam frente a novidades tecnológicas. Ora, o que venho testemunhando no meu contato com atores indígenas [...] é justamente o contrário. Porque não se reconhecem no papel de vítimas indefesas no qual são colocados com frequência, esses atores vêm fazendo uso estratégico de tecnologias digitais para divulgar seus projetos políticos e atualizar suas identidades étnicas com muito vigor.

O fato é que as relações interétnicas entre indígenas e não indígenas são idealizadas segundo Silveira (2013) como relações de ‘fricção’, expressando o sentido assimétrico do contato, compreendido como uma força que leva a um processo de ‘transfiguração’ das sociedades indígenas, em decorrência de sua situação desfavorável.

Ciente da problemática, articulações dialéticas agregadas a ações perenes são imprescindíveis em prol do despertar não só da comunidade em geral, mas do próprio corpo indígena em atentar a respeito da própria visão que conserva de si, a fim de obter êxito nas auspiciosas lutas de manutenção e constância da sua língua a qual exala a essência cultural e identitária do seu povo.

Reflexões similares às pontuações arroladas têm gerado ações de políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996, por exemplo, a qual determina que a língua materna indígena seja praticada e ensinada nas escolas das comunidades indígenas, visando à restauração histórica e ratificação de suas identidades étnicas e linguística já que “a identidade se faz pela língua e cultura” (BRASIL, 1996).

Nas ponderações de Silveira (2013), ao procurarem reproduzir sua cultura no contexto urbano, os indígenas tentam retomar a relação com os elementos associados à vida grupal e comunitária, buscando com isso reproduzir as tradições dos antepassados no contexto da cidade e fazem isso, não a partir da negação do contato com a diferença, mas a partir de uma experimentação radical com outras alteridades em espaço multiétnico.

Assim, por exemplo, a identidade de um indígena atuando como feirante, não se constitui “como uma cópia ou simulacro da vida grupal e comunitária, nem mesmo como a sua negação alienada, mas como a invenção de uma nova possibilidade de experimentar o “ser índio” na cidade (Tukano, Baré, Baniwa, etc.)”, salienta Silveira (2013, p. 153), sugerindo que os elementos que assinalam as diferenças étnicas

passam a ser reconfigurados nesse novo contexto de relação, no qual a língua, os artefatos e adornos culturais, os mitos, as danças e as músicas dos indígenas “fornecem um arcabouço “virtual” para pensar a identidade na diferença”.

Portando, a construção da identidade da população indígena na cidade não pode ser norteadada por uma visão folclórica, fundamentada em princípios culturais e raciais somente. A identidade cultural e linguística, em princípio, diferencia um indivíduo do outro, significando, ao mesmo tempo, aquilo que o faz ser reconhecido pelo grupo. Em outros termos, são relações geridas por natureza aparente e distinta, uma vez que é na alteridade que se constrói a identidade, que se possibilita a incorporação dos agentes envolvidos nas práticas sociais de determinada comunidade (CARVALHO, 2009).

Neste contexto, a educação pode ser uma alternativa para as mudanças e transformações sociais e para a superação não das perdas, porém das transformações significativas da cultura e identidade da população indígena. São, como cita Veronez (2008, p. 28), “as soluções encontradas ante aos novos desafios”, destaca a educação como estratégia para articular mecanismos que auxiliem a lidar com esse novo momento de ressignificação da identidade e da cultura em decorrência da vida pós-moderna.

2.6. Educação Escolar Indígena Brasileira: proposta, leis e diretrizes de um ensino específico

É tarefa da educação, enquanto prática hermenêutica, a leitura do mundo da sala de aula, a fim de desvelar os muitos sentidos que nela se fazem presentes e interagem. Cada aluno e educador constituem uma síntese das muitas determinações de seu contexto sociocultural. “Importa perceber a sala de aula no processo concriativo de um mundo vivo de interações, de confrontos de subjetividades entre si e com suas objetivações”, afirma Marques (1990, p. 117). O autor enfatiza que na reflexão hermenêutica, o mundo da vida, a cultura ambiente, os valores e conhecimentos são tematizados e problematizados, havendo também uma reconstrução em modelo novo, capaz de corresponder aos desafios do presente.

Transferindo a questão para a realidade dos povos indígenas, o que se percebe de relevante e necessário é que se a proposta educacional é de incentivar a

convivência e as trocas com estas populações, é pertinente a escola fazer um esforço em prol de conhecê-los, levando em conta sua história e sua cultura, como sugerem Bergamaschi e Gomes (2012), uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente, isso posto porque, apesar da colonização, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciosos.

Se apresentam fortes, num movimento político de afirmação étnica, mostrando que aqui estão e permanecerão. No contato, a todo o momento são postos à prova quanto as suas identidades étnicas, visto que a concepção que predomina nas sociedades não indígenas é de povos do passado, não compreendendo que a dinâmica cultural, que é própria de todas as sociedades, faz com que incorporem alguns elementos da cultura ocidental, o que não significa que deixaram de se identificar como indígenas (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 55).

Neste embate protagonizado pelos indígenas na afirmação de seus direitos, a Educação tem, então, sob sua responsabilidade, assegurar aos alunos as condições com a finalidade de aprender aquilo que é indispensável à sua formação enquanto seres humanos. “Trata-se de um esforço em compreender os saberes e as práticas existentes a partir das intencionalidades que os produziram”, sintetiza Bouffleur (1993, p. 106).

O papel da educação indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências e garantindo aos índios e às suas comunidades o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades, sejam elas indígenas ou não (OLIVEIRA, 2017).

Por outro lado, a educação escolar indígena diz respeito à escola projetada para os indígenas, de acordo com as características próprias de cada povo. Trata-se de um novo modelo de escola que surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998a; QUARESMA e FERREIRA, 2011).

Na atualidade, a escola indígena vem sendo desafiada assumir um novo papel: transformar-se em um dos meios de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais, permitindo que tanto os saberes científicos valorizados pelas sociedades, quanto os saberes

tradicionais valorizados pelos indígenas, sejam objetos de estudo em escolas indígenas, provando que, apesar da educação indígena e da educação escolar Indígena constituírem-se em modos diferentes de proceder a educação, elas não se opõem, antes complementam-se para atender aos anseios, interesses e necessidades dos povos indígenas (QUARESMA e FERREIRA, 2011).

É esse cuidado que se espera tanto da Educação Indígena quanto da Educação Escolar Indígena, que têm sido objeto de muitos estudos voltados, especialmente, à sua adequação à realidade desses povos, cujos modos de aprendizagem se distanciam das pedagogias das escolas tradicionais, que a estes indivíduos, conforme proposições de Brostolin e Cruz (2009), foi impositiva com a chegada dos colonizadores em conjunto com a ação evangelizadora da Igreja.

Apontando aspectos históricos da questão, Lima e Nascimento (2006) relatam que a Educação Escolar Indígena, historicamente, surgiu concomitante ao processo de colonização, quando inúmeros povos indígenas habitavam o Brasil, cada um com sua própria cultura, religião e costumes. Estimava-se existir, nesta época, em torno de 3 a 5 milhões de indígenas espalhados pelos quatro cantos do país. Logo após a chegada dos portugueses, em meio a lutas e resistências e a um gradativo processo de mudanças culturais, inicia-se o ensino escolar ministrado aos povos indígenas (LIMA e NASCIMENTO, 2006).

Nos comentários de Quaresma e Ferreira (2011, p. 237), os colonizadores tinham como propósito formar uma cultura hegemônica, tendo como estratégia a 'civilização do indígena' segundo os moldes europeus, uma vez que suas línguas não conheciam um sistema de escrita alfabética, eram apenas línguas ágrafas. Os indígenas, segundo as autoras, "foram então submetidos à instrução em uma instituição até então desconhecida por eles, a escola".

Silva (2002), citando um exemplo ilustrativo da situação, comenta que no ano de 1760, o governador e Capitão-General do Pará propõe ao Secretário de Estado Adjunto a fundação de um seminário para indígenas. A proposta, relata a autora, é então submetida à avaliação de alguns pareceristas que, unanimemente, reconhecem a educação como necessária para que os indígenas aprendam os hábitos da piedade e da religião, preservando-se contra os vícios que naturalmente se inclinavam, conforme deixa claro a descrição original que abaixo segue:

Adquirir nelles (os índios) os hábitos da piedade e religião com que se preservão daquelles vícios a que naturalmente se inclina a natureza corrupta dos homens, aprendendo ao mesmo tempo as primeiras artes e rudimentos que os habilit para as mais superiores faculdades, para a sociedade política e sociedade humana [...] para a instrução dos meninos índios se fundarão as Escollas, onde com a doutrina Crhistã prendem igualmente a ler, escrever o idioma português (SILVA, 2002, p. 8).

E deste modo iniciou-se a educação escolar indígena nos tempos da colônia, adquirindo expressão nos termos da catequese missionária, cujo conteúdo definia-se pela doutrinação cristã (dogmas, princípios morais e espiritualidade). Conforme Quaresma e Ferreira (2011, p. 238), a educação que foi planejada para os indígenas “nasceu a serviço da unificação da cultura de acordo com o modelo dos dominantes, da dita civilização do indígena e da conversão religiosa ao catolicismo”.

Com base nesses preceitos, a escola indígena teria dupla função: de lugar privilegiado para se transmitir os dogmas da religião cristã, e para possibilitar ao indígena tomar contato com outras práticas culturais da sociedade letrada, como processo de leitura e escrita. “A imersão nesse *outro mundo* produziu mudanças que ainda hoje não conseguimos dimensionar”, salienta Silva (2002, p. 8).

Na narração de Henriques *et al.* (2007), quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte desses povos foram discriminados e excluídos da sala de aula. A intenção da escola era fazer com que os indígenas desaprendessem as suas culturas e deixassem de ser o que eram, uma situação que acabou gerando significativa distância entre o plano do discurso sobre a educação escolar indígena proposta e a prática escolar nas aldeias.

Assim, fica evidente que as práticas educativas para os indígenas no período colonial objetivavam negar suas diversidades, configurando-se um processo de aniquilação cultural. Tempos depois, no Brasil Império, a escola indígena ganha formatos diferentes, incorpora termos como *escola para índios*, ensino na língua indígena e eles passam a agir como professores (SILVA, 2002).

Segundo Amoroso (2001), nesse período, a educação para os indígenas, sobretudo no plano das práticas discursivas, foi marcada por uma nova intencionalidade: não se tratava mais somente de converter esses indivíduos aos hábitos do cristianismo, mas incliná-los a outra ordem moral civilizacionista, marcada pela ação do Estado.

Na década de 1970, uma série de medidas foi tomada com vistas à estruturação de uma política pública de âmbito nacional de educação escolar

indígena. A Constituição de 1988 enseja impulso para o reconhecimento e valorização da cultura dos indígenas brasileiros, promovendo um processo de normatização dos seus direitos a uma educação singularizada voltada à valorização de suas tradições e costumes.

Com as mudanças de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às sociedades étnicas, introduzida pela Constituição de 1988, a educação direcionada ao indígena deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), para assumir o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e de sua manutenção. Isto levou a uma alteração de responsabilidades na condução da oferta de programas educacionais indígenas (BRASIL, 1998b).

Com o Decreto 26/91, retirou-se a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio em conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas e atribuiu-se ao Ministério da Educação e do Desporto a coordenação das ações, bem como sua execução aos estados e municípios. Como consequência desse decreto e da Portaria Ministerial 559/91, foram criados, no MEC, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, assessor dessa instância, interinstitucional e com representação dos professores da própria classe (BRASIL, 1998b).

De acordo com Grupioni (2006a), ao assumir a responsabilidade de coordenar as ações educacionais em terras indígenas, o Ministério da Educação (MEC) toma como primeira tarefa a construção de um documento que tivesse a função de definir os parâmetros de uma política nacional para essa modalidade de educação, de modo a orientar a atuação das diversas agências.

Em 2001, após a aprovação da Resolução CEB 03/99, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 2001) estabelece o prazo de um ano para a criação da categoria oficial de escola indígena, de modo a garantir a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue. Em meio a isso, um novo documento chega às escolas indígenas de todo país: o Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas (RCNEI), documento indutor e orientador de novas práticas, que contou com a participação de especialistas, técnicos e professores indígenas em sua formulação (HENRIQUES *et al.* 2007).

O quadro 1 destaca as principais características da Escola Indígena, conforme as proposições do Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas (RCNEI).

Quadro 1: Características da Escola Indígena

<p>CARACTERÍSTICAS</p> <p><u>COMUNITÁRIA</u> Passou a ser conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.</p> <p><u>INTERCULTURAL</u> Deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.</p> <p><u>BILÍNGUE/MULTILÍNGÜE</u> Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.</p> <p><u>ESPECÍFICA E DIFERENCIADA</u> Passou a ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.</p>
--

Fonte: Brasil (1998a)

Segundo Grupioni (2006a), este longo e detalhado documento apresenta considerações gerais sobre a educação escolar indígena, quer por meio da fundamentação histórica jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e particularizada, desenvolvida através de sugestões de trabalho, por áreas do conhecimento que permitam a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena.

E, deste modo, a Educação Escolar Indígena deixa de ser tema secundário e ganha espaço na legislação brasileira, mobilizando diferentes atores, instituições e recursos. Mas os desafios não cessam, apesar de as diretrizes nacionais terem sido fixadas para funcionamento das escolas indígenas.

No discurso de Paula (1999, p. 3), dentre os muitos desafios, podem-se apontar os programas curriculares determinados por secretarias municipais de educação, que exigem cumprimento de horários, calendários, modos de avaliação das crianças e outros quesitos nada compatíveis com os interesses, maneira e vida da comunidade indígena. Assim sendo, afirma a autora: “O currículo [...] se traduz numa imposição cultural [...] perpetuando a visão dos povos indígenas como seres ‘selvagens’, primitivos, incapazes”.

Essa também é a opinião de Grupioni (2006b, p. 2), quando afirma que, na prática, ainda não se estruturou um sistema que atenda às necessidades educacionais dos povos indígenas de acordo com seus interesses, respeitando seus modos de vida, resguardando o papel da comunidade indígena na definição e no funcionamento do tipo de escola que desejam. A impressão que se tem, afirma o autor, é que a educação escolar indígena caminha a passos lentos, avançando em direção a algumas conquistas, entretanto inúmeros obstáculos se apresentam a cada momento.

Na percepção deste autor, há um hiato entre a legislação e a realidade, entre o discurso e a prática. Se existem avanços na formulação nacional da política de educação indígena, as dificuldades para sua efetiva implementação ainda são grandes.

No parecer de Melià (1999), fundamentalmente se esbarra em falta de vontade política e administrativa dos governos estaduais em conceder a educação voltada aos indígenas como uma prioridade e, com isso, ainda está distante a consolidação de um cenário, onde a escola esteja a serviço dos interesses e dos projetos de futuro dos povos indígenas, permitindo que estes tenham acesso a informações essenciais para um convívio mais harmônico e menos destrutivo com os demais segmentos da sociedade brasileira.

As opiniões a respeito dos desafios e das dificuldades que enfrentam as escolas indígenas são amplas. Para Luciano (2013), um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, saber colocar em prática os conceitos inovadores da educação escolar indígena.

As dificuldades, portanto, são inúmeras e diversificadas. Entretanto, ainda que seja assim, as escolas indígenas lutam para se transformar e posicionarem-se como alavancas, visando ao desenvolvimento das comunidades e cumprindo a determinação da Constituição Federal. Mas, a luta maior permanece sendo a

manutenção das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, e valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas.

Posicionando-se a respeito disso, Valentim⁷ (*apud* PAULA, 1999, p. 8) afirma que as populações indígenas não almejam uma escola que sirva apenas para desestruturar sua cultura, o jeito de ser e de viver indígena. Desejam “uma escola que não passe para nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir modelo dos brancos para sermos respeitados”.

Com efeito, a escola, como cita Cavalcante (2003), precisa ser concebida não como lugar exclusivo de aprendizagem, mas também como espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema amplo de educação de cada povo.

Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente adotadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir para a proposição de uma política e uma prática educacionais adequadas (CAVALCANTE, 2003, p. 15).

Neste contexto em que muitos estudiosos se mostram a favor de uma educação harmonizada com os anseios dessas populações, Maia (2006) argumenta que a experiência ao longo dos vários anos em programas de educação para indígenas vem tentando revelar não somente da importância pedagógica, mas também da urgência política de se buscar o redimensionamento dos conceitos fundamentais, para que restabeleçam um substrato teórico adequado que possibilite pensar, com maior clareza, as questões linguísticas, de modo a contribuir não só com a descrição e análise das línguas indígenas brasileiras, mas também com a sua vitalização, valorização e preservação. Nas apreciações do autor:

Embora muitos conceitos inadequados sobre a linguagem e as línguas estejam, de fato, disseminados em todo o Brasil, a falta de correção dessas noções é ainda mais dramática para as populações indígenas que, por assim dizer, estão “sofrendo na pele” (ou seria mais adequado dizer também na carne e na alma?), aqui e agora, as consequências da introjeção do preconceito, acabando por assumir, eles próprios, que suas línguas são “gírias” ou “dialetos primitivos”, manejados por “ignorantes analfabetos” que cumpre “tentar civilizar”, como já ouvi até de professores não índios (MAIA, 2006, p.18).

Seguindo esta linha de reflexão, Vieira (2001 *apud* GOMES, 2013, p. 47) comenta que, nesta conjuntura, a valorização da língua portuguesa impunha-se no

⁷ Educador Tapirapé

discurso de poder dos missionários, soldados e funcionários sempre que exerciam a função de comunicação na região, em detrimento das línguas indígenas, que eram vistas como “incompreensíveis, bárbaras, embrulhadas, horríveis, irracionais, línguas brutas e de brutos sem livro, sem mestre e sem guia”.

No Estado do Amazonas, que possui a maior população indígena do Brasil, os elementos que determinaram o surgimento do movimento indígena a favor da educação escolar indígena e da manutenção da linguagem vieram tanto de fatores internos como externos, uma vez que as comunidades indígenas da região viviam em condições extremas de sobrevivência, com seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas, e condenadas, compulsoriamente ao extermínio (ESTÁCIO, 2009).

2.6.1. O ensino das línguas indígenas no Amazonas

No âmbito do Estado do Amazonas, o ensino das línguas indígenas ganha força com a legislação que norteia a educação escolar indígena, que são as Resoluções N° 99/97 do CEE/AM e a Resolução N° 11/2001-CEE/AM, Art. 3 – Inciso III, que trata do “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas atendidas como uma das formas de preservação sociolinguística de cada povo”.

De acordo com Oliveira (2007), o Município de São Gabriel da Cachoeira, em 2002, ficou conhecido por ter co-oficializado as três línguas indígenas mais faladas na região: o “Nheengatu”, o “Baniwa” e o “Tukano”, as quais ascenderam à condição de línguas oficiais, além do português, o que é um fato inédito no Brasil.

Ainda, segundo Oliveira (2007), com a aprovação da lei de co-oficialização (145/2002), “fica assegurada aos povos indígenas a condição de se expressar publicamente na língua materna e de participar de maneira mais autônoma em suas relações com o Estado”. O poder público passa a prestar seus serviços de atendimento no português e nas línguas indígenas, assim também como são emitidos seus documentos.

Estes textos oficiais, quanto ao uso da língua, servem de suporte às normatizações do estado do Amazonas, que seguem as determinações do Ministério da Educação, inclusive em relação à formação de professores indígenas e à organização dos currículos das escolas indígenas, defendidas e sistematizadas nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998).

Em 2006, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, por meio da Escola Normal Superior, desenvolveu cursos de formação para professores indígenas, criando o curso de Graduação em Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, o Programa de Formação do Magistério Indígena (Proind), criado em (2009) e, mais recente, o curso de Pedagogia Intercultural/Parfor destinado aos professores indígenas de São Paulo de Olivença, Amazonas.

Para consolidar as políticas públicas de ensino no âmbito da Educação Escolar Indígena, a Universidade do Estado do Amazonas, por meio da Portaria Nº 842/2014-GR/UEA, organizou um grupo de trabalho voltado para institucionalização da política educacional para os povos indígenas, com base no Art. 1º, que estabeleceu o “Núcleo de Educação Escolar Indígena da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas”, tendo por finalidade realizar estudos, discussão, formulação, acompanhamento e avaliação de propostas de ensino, pesquisa e extensão para a modalidade de Educação Escolar Indígena. O principal objetivo, de acordo com o Art. 2º, é “promover a definição das políticas da Educação Escolar Indígena, garantindo a valorização das tradições, línguas e culturas dos povos indígenas, respeitando as peculiaridades de cada comunidade”.

Além das políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena em nível de ensino fundamental, médio e superior no Amazonas, segundo Honório (2015), destacam-se dentre outros, alguns trabalhos nas línguas indígenas produzidos a partir de programas específicos:

- Material dos professores Ticuna, desenvolvido pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) juntamente como Museu Maguta: O livro das árvores (1997), Ngi'ã Tanaütchicünaagü: um manual de escrita (1992); Popera I Ugütaeruü Magütagawa (1988);

- Material dos professores Sateré-Mawé, através do curso de Capacitação de Professores Indígenas coordenado pela Secretaria Estadual de Educação/IERAM (Instituto de Educação Rural do Amazonas): Sateré-Mawé: mawé (1998), Coleção Seres Vivos (1998);

- Material dos professores Waimiri-Atroari, produzidos através do Programa de Educação Waimiri-Atroari, subvencionado pela Eletronorte: Wenpatypy Ikaa: livro de alfabetização Waimiri-Atroari (1996).

Posto isto, compreende-se que a jornada educacional indígena no Amazonas, desde sua instituição, apesar das adversidades, consegue se locomover e produzir

(ainda que paulatinamente) mecanismos que facultem fortalecer cada vez mais a abrangência e implementação deste tipo de educação nas comunidades indígenas rurais e citadinas no propósito de alcançar seus membros que, amparados por diversas leis, gozam deste direito que, de preferência no que diz respeito ao ensino, seja feito por professores dos seus próprios grupos étnicos.

2.6.2. O ensino das línguas indígenas no Município de Manaus

O ensino das línguas indígenas no município de Manaus tem amparo legal em diversas leis, pareceres e resoluções e entre esses documentos citam-se:

- o Decreto N° 8.396/2006, cujo objetivo é desenvolver atividades educativas que atendessem às reivindicações dos povos indígenas e o cumprimento das políticas públicas voltadas à “Educação Escolar Indígena”, especificamente das etnias que vivem no Município de Manaus;

- o Decreto N° 0090/2009, cujo propósito é a implantação de uma política pautada em projetos “societários dos povos e comunidades indígenas” que vivem na área de abrangência do Município de Manaus;

- o Decreto N° 1.394/2011, que funda a categoria escola indígena, no âmbito da Educação Básica, através da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI);

- a Lei N° 1.610, de 28 de novembro de 2011, Capítulo II – Art. 3º, que dentre vários aspectos ressalta que as escolas indígenas devem obedecer ao seguinte princípio: “Reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos e comunidades indígenas”;

- a Lei N° 2.000, de 24 de Junho de 2015, Art. 7 - § 2.º, cita que a Educação Escolar Indígena deve ser implementada por meio de regime de colaboração específico, de modo a considerar os territórios étnico-educacionais, as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva das mesmas.

Essa conjuntura de leis, decretos e pareceres de sustentação legal serviu como base ao desenvolvimento de propostas e diálogos sobre a educação destinada à população indígena no município de Manaus. Seu fortalecimento veio a partir do ano de 2002, quando a Secretaria Municipal de Educação (Semed) promoveu o evento intitulado “I Círculo de Palavras - Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada” (SOUZA e OLIVERA 2016, p.1).

Esse diálogo fomentou a organização de um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) com a finalidade de estudar e elaborar propostas educacionais que pudessem ser implementadas nas escolas indígenas da referida secretaria. Não demorou muito, a Semed oficializou o GTI bem como institucionalizou a Educação Escolar Indígena na Rede Municipal de Ensino por meio da portaria Nº 0016/2007, atestam Souza e Oliveira (2016, p.1).

No Estado do Amazonas, conforme informações de Lima e Martins (2018), a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) mediante à coordenação da sua Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), antigo GTI, assessora vinte e duas unidades de ensino divididas em categorias de Educação Escolar Indígena (4 unidades) e Educação Indígena, esta última na forma de espaços culturais (18 centros).

As referidas escolas são regidas por normas e ordenamentos jurídicos próprios, apresentando diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas, bem como também 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, conforme Resolução 03/99/ do Conselho Nacional de Educação (LIMA & MARTINS, 2017).

Os espaços culturais são locais organizados pelas próprias lideranças e movimentos indígenas, normalmente instalados dentro da comunidade, e oferecem ensino das línguas indígenas, saberes e costumes tradicionais, Lima (2018) ressalta que, no caso das escolas, esse tipo de ensino se dá no contraturno.

Nos seus esclarecimentos, Lima (2018, p. 34) observa que:

Esses espaços não têm nenhuma legislação específica para funcionamento, apenas recebem apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, como assessoria pedagógica [...]. Também, não sendo vinculados a nenhuma instituição, possuem autonomia própria e não estão sujeitos a normas e ordenamentos jurídicos, complementa ainda o autor (LIMA, 2018, p. 34).

Quanto aos professores, quando há educação regular, como é o caso das quatro escolas localizadas nas áreas rurais e ribeirinhas da cidade, o quadro de profissionais é composto por profissionais indígenas e não indígenas. Estes últimos são formados em curso superior e atuam na transmissão dos componentes

curriculares não diferenciados entre a escola indígena e não indígena, já os demais trabalham especificamente com a transmissão dos saberes indígenas, cujas aulas geralmente acontecem no contraturno.

Lima (2018, p. 35) esclarece que no caso dos docentes dos espaços culturais, estes são contratados por meio de regime seletivo, sendo “um por espaço cultural, nomeados pelas suas próprias lideranças”. Essa escolha é feita geralmente sob a indicação do Tuxaua, responsável pela comunidade indígena, feito isso, o professor inicia o processo de ministrar aulas com material mínimo e acompanhamento pedagógico regular.

É desejável ainda que esses professores sejam indígenas das próprias comunidades. Caso não haja nenhum profissional, abrem-se oportunidades aos de outras localidades que possuam o domínio da língua a ser ensinada. O professor não necessariamente precisa ter formação em nível superior, requer-se, no entanto, que ele domine um saber empírico referente à tradição, à memória, aos saberes culturais e linguísticos da etnia.⁸

Em abril de 2016, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), através do edital (001/2016 – Semed), nomeou 30 professores de ensino de línguas indígenas para compor o quadro de educadores das escolas indígenas e, mais recentemente, a Prefeitura Municipal de Manaus, através da Lei Nº 2.125, de 11 de maio de 2016, instituiu a Semana Municipal de Valorização da Cultura Indígena (Art. 1.º), sob a qual “Fica instituída, no Município de Manaus, a Semana Municipal de Valorização da Cultura Indígena, a ser comemorada, anualmente, na semana que compreende o dia 19 de abril, Dia Nacional do Índio”.⁹

Entende-se como “valorização da cultura indígena” também os aspectos socioculturais e linguísticos, haja vista que é através da língua de origem que os grupos étnicos expõem suas culturas e tradições. Como afirma Calvet (2002, p.12), “Ora, as línguas não existem sem as pessoas que a falam e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Desta feita, a Educação Indígena é uma modalidade inserida no âmbito da Educação Escolar Indígena, a fim de que os traços culturais dos povos indígenas se tornem cada vez mais proeminentes em suas comunidades. Os Quadros 2 e 3, na sequência, apresentam a descrição dos nomes, etnias e

⁸ Informação coletada através da entrevista realizada via e-mail respondida no dia 17/01/2017, pelo representante da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus - Semed.

⁹ Idem

localizações e língua que são ensinadas tanto nessas escolas indígenas quanto nos espaços culturais de Manaus e seus entornos.

Quadro 2: Unidades de ensino de Educação Escolar Indígena do município de Manaus

Escola	Etnia	Localização	Língua Ensinada
Aleixo Bruno (Maku Aru Waimi)	Baré	Comunidade Terra Preta, Rio Negro	Nheengatu
Boas Novas (Puranga Pissassu)	Baré	Rio Cuieiras	Nheengatu
Três Unidos	Kambeba	Rio Cuieras	Kambeba
São Tomé (Kunia taputira),	Baré	Paraná do Samaúma	Nheengatu

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2016)

Quadro 3: Espaços Culturais Indígenas no município de Manaus e Entornos

Zona	Espaço Cultural	Etnia	Localização	Língua Ensinada
Norte	Buû-Miri (Amarn)	Pluriétnico	Cidade de Deus 01	Nheengatu
	Inemãnatã Apurinã	Apurinã	N.Cidade	Apurinã
	Sol Nascente	Kaixana	Francisca Mendes II	Kokama
	Wotchimaücü	Tikuna	Cidade de Deus 01	Tikuna
Sul	-	-	-	-
Leste	Amarini Arurã Apurinã	Apurinã	Mauazinho	Apurinã
	Tsetsu Kadun Kokama	Kokama	Grande Vitória 01	Kokama
	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú	Sateré-mawé	Tarumã Açú	Sateré
		Tukano	Tarumã Acú	Tukano
Oeste	Inemiri	Pluriétnica	Tarumã	Nheengatu
	Nações Indígena	Pluriétnica	Tarumã	Várias ¹⁰
	Parque das Tribos	Pluriétnica	Rio Tarumã Açú	Nheengatu
	Tupana Aruca	Pluriétnica	Tarumã Açú e Mirim	Nheengatu
Centro Oeste	Nusoken	Sateré-mawé	Redenção	Sateré
	Wanhut'i	Sateré mawé	Redenção	Sateré
Entornos	Atauanã Kuarachi Kokama	Kokama	Brasileirinho, Rm,km 08	Kokama
	Bayaroá	Tikuna	S.João- BR 174, Km 04	Tikuna
	Poranga Yasarú	Baré	Rio Cuieiras-Negro 01	Nheengatu
	Weku Durpuá	Baré	Rio Cuieiras-Negro 01	Nheengatu

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2016)

Esses dados comprovam a diversidade linguística encontrada no município, bem como o esforço das comunidades na luta pela preservação de suas línguas, por meio do ensino. Para que a Semed oficialize ou apoie tanto as escolas quanto os

¹⁰ Das 26 etnias catalogadas no ano de 2018 no Parque das Tribos, no mínimo 7 são se fazem presente no sistema de ensino oferecido pela comunidade com apoio da Semed, a saber: Apurinã, Baré, Miranha, Mura, Piratapuaia, Sateré-Mawé, Tikuna. Cf.gráfico 5.Etnias, p.136 deste trabalho.

espaços culturais, é preciso que os próprios membros dessas comunidades solicitem da Secretaria Municipal de Ensino o reconhecimento destes núcleos escolares, provando que nesses locais já existe um trabalho educacional em andamento.

Com relação aos espaços culturais, uma vez firmado e consolidado formalmente o ensino dos saberes perante o órgão competente, o passo seguinte é a luta pela obtenção do ensino regular infantil e fundamental, prioridade esta concedida às comunidades rurais e ribeirinhas pelo fato de as dificuldades de acesso ao ensino nessas regiões serem bem maiores.

Outro fator preponderante nesta conjuntura é o número desses espaços culturais de ensino na capital cujo quantitativo é ínfimo se comparado as cinquenta e quatro¹¹ comunidades indígenas registradas, sem contar as não contabilizadas. Trata-se, portanto, de situações preocupantes, pois sinalizam que a atuação das políticas públicas local deixa muito a desejar na sustentação desse tipo de ensino.

2.7. Do bilinguismo ao multilinguismo – Uma intersecção presente na educação escolar indígena

São indiscutíveis as influências que outras culturas como a africana, europeia (principalmente ibérica) e indígena deram para a constituição da cultura nacional, por conta de sua inserção no País. No entanto, no caso dos indígenas, Ribeiro (2013, p. 117) relata que a incorporação destes à cultura brasileira ocorreu por meio “do filho do dominador português gerado em mulheres desgarradas do núcleo tribal. Essa população de mamelucos – criados pela mãe, dominados pelo pai – se multiplica rapidamente”.

Assim, Ribeiro (2013, p. 158) aponta que durante a ocupação portuguesa, ainda que as populações de origem africana, indígenas e/ou mestiças no Brasil fossem majoritárias, o que prevalecia e se acentuava eram os costumes e os mecanismos de ordenação socioeconômica do dominador, justamente pelas vantagens de suas superioridades tecnológicas em relação aos demais povos, logo, era impossível fazer com que “os frutos e uma autêntica justiça social atingissem a massa da população”.

No decorrer da história, com a chegada de outros imigrantes no século XIX, esse processo passou a ocorrer de modo menos impositivo, mais espontâneo,

¹¹ Número catalogado pela Secretaria de Turismo do Estado (COSTA NOVO, 2011).

natural, tendo como resultado a assimilação de aspectos culturais entre os povos presentes na cultura brasileira em múltiplas esferas. Dessas, uma das mais notáveis é o aspecto linguístico que no cenário atual em sua totalidade se materializa de forma bilíngue e multilíngue.

O bilinguismo, de acordo com Zimmer *et al.* (2008) apresenta inúmeras formas e configurações, sendo que suas diferentes classificações “variam dependendo das dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e de desenvolvimento que são consideradas como foco de atenção” (p. 3). Apontando aspectos históricos da questão, a mesma autora relata que um dos primeiros linguistas a cunhar diferentes tipos de classificação para os bilíngues foi Roberts (1939), que promoveu uma distinção entre bilinguismo subordinado e coordenado.

Tempos mais tarde, narra Zimmer *et al.* (2008), Weinrich, em 1953, apropriou-se dessas classificações (com o aval de Roberts) e acrescenta mais uma distinção à dicotomia original, estabelecendo três categorias de bilinguismo tomando como base a relação entre léxico e sistemas conceituais nas duas línguas:

- o bilinguismo coordenado: em que duas palavras (uma de cada língua falada pelo bilíngue) representariam conceitos separados;
- o bilinguismo composto: em que duas palavras (uma de cada língua falada pelo bilíngue) representariam um único conceito combinado;
- o bilinguismo subordinado: em que uma palavra da L2¹² seria acessada por intermédio da sua tradução na L1¹³.

Essas várias classificações, segundo Zimmer *et al.* (2008) deixam claro que não existe definição consensual de bilinguismo entre os pesquisadores, justamente por não haver conformidade entre as respostas dadas às questões:

O que significa conhecer duas ou mais línguas? Quanto um indivíduo precisa conhecer de mais de uma língua para ser classificado como indivíduo bilíngue? Uma das respostas a essa pergunta originou a Hipótese do Duplo Monolíngue [...] de acordo com a qual um bilíngue é visto como a reunião de dois sujeitos monolíngues em uma única pessoa; assim sendo, deveria ter desempenhos equivalentes, nas duas línguas, aos falantes monolíngues de cada uma delas (ZIMMER *et al.* 2008, p.3).

¹² L1 Refere-se à língua aprendida primeiro, de forma natural no ambiente familiar por um indivíduo, isso não significa necessariamente que esta seja sua língua de origem (PUPP SPINASSÉ, 2006).

¹³ L2 É compreendida como aquela adquirida após o domínio parcial ou total da L1, podendo essa ser a sua língua de origem ou não (PUPP SPINASSÉ, 2006).

A conceituação sobre bilinguismo dada por Vaid (2002 *apud* Zimmer *et al.* 2008, p. 5) define ‘bilíngues’ os “indivíduos que conhecem e usam duas línguas, as quais não seriam necessariamente utilizadas no mesmo contexto, nem sempre dominadas com os mesmos níveis de proficiência”. Essa definição, esclarece Zimmer *et al.* (2008), implica uma visão do bi/multilíngues como sujeitos com diferentes graus de competência nas línguas que usam.

Além dessas peculiaridades entre bilíngues e multilíngues, há também diferenças individuais na habilidade com que esses sujeitos mudam o modo ao longo do contato linguístico contínuo. Em outros termos, tanto o bilinguismo como o multilinguismo são dinâmicos, essa mobilidade faz com que o perfil do bi/multilíngue mude com o passar do tempo, à medida que ele progride no *continuum* ou deixa de utilizar mesmo que paulatinamente uma das línguas (ZIMMER *et al.*, 2008).

Para Couto (2012), o multilinguismo é um reflexo do bilinguismo, decorrente de uma diversidade linguística em contato no mesmo território, isso implica dizer que sempre prevalecerá uma língua e uma sociedade sobre a outra, isto é, a dominante ameaçando frequentemente as línguas minoritárias por meio das relações complexas de poder que as envolvem.

Concernente à realidade indígena, de acordo com Franceschini (2011), esta população sempre teve convivência com situações de bilinguismo e multilinguismo. Contudo, como suas línguas são consideradas minoritárias, as relações, neste sentido, não têm se revelado harmoniosas; pelo contrário, são de conflitos, posto que o contato ocorre por meio de uma modificação nomeada pela autora de ‘dominação desigual’, em que a substituição linguística é algo iminente decorrentes dos fatores de dominação. Assim comenta que:

As ‘relações’ entre as línguas indígenas brasileiras e o português desde o período colonial até os dias de hoje podem ser caracterizadas muito mais como situações de conflitos do que situações de contato [...], distribuição desigual e inevitavelmente transitória, de dominação [...] na maioria dos casos, levaram não apenas ao extermínio das línguas, mas também dos povos indígenas (FRANCESCHINI, 2011, p. 46).

Com isso, a forma como se transpassou o português desde a época colonial em suas estruturas constitutivas fez com que a maioria dessas línguas fossem atingidas pela falta de interação e, obedecendo ao ciclo natural dos seres vivos: de nascimento, crescimento e morte, algumas vieram a sucumbir, desaparecendo não somente seus signos linguísticos, mas toda uma cultura. Outras perderam seu

prestígio, mesmo entre os membros do grupo étnico, tornando-se moribundas ou ainda caindo em desuso.

O impacto da perda é percebido sempre nas gerações posteriores desses povos. Ferreira e Souza (2006, p. 310) afirmam que:

Com relação às línguas, sabe-se hoje que quando elas deixam de ser faladas pelas crianças como primeira língua é um pouco como os animais e as plantas que perdem sua capacidade de reprodução [...], sem dúvida, é um processo de empobrecimento (científico, biológico, cultural e social).

Conquanto, muitos são os fatores sócio-históricos que tornaram o cenário indígena no mínimo bilíngue. Outro ponto a considerar é que, agregado a esse plano, tem-se o fato de que nos dias de hoje se vive em um mundo onde as pessoas estão interligadas e imbricadas devido à globalização, promovida pelos meios de comunicação e informação, no qual as comunidades indígenas, pelo menos as citadinas, estão inseridas e plenamente ativas. Isso significa dizer que as consequências de todos esses impactos entre outras instâncias são latentes, especialmente para a língua indígena que, mesmo com a implementação das políticas educacionais, permanece em risco de extinção.

Como observa Bassani (2015), no Brasil é possível observar a formação e expansão de iniciativas importantes da chamada 'educação bilíngue intercultural, específica e diferenciada'. Contudo, não se sabe se, de fato, essas iniciativas são implementadas com os resultados esperados: a manutenção das línguas e culturas dos diversos povos indígenas.

Referindo a uma entrevista concedida por uma linguista a um canal de TV, sobre a importância da alfabetização da criança indígena na língua materna e a manutenção da mesma durante e após o processo de aprendizado da segunda língua (o português), Bassani (2015) comenta que quando se questiona a respeito da importância do bilinguismo na educação escolar indígena, a linguística tende a recursar o modelo em que a língua dos povos indígenas é apenas usada como 'ponte transitória' para passar da alfabetização para o português.

Esse tipo de modelo foi amplamente utilizado pelas missões católicas e foi ainda difundido após o fim desse período. Assim, é importante entender que não é somente o rótulo de "ensino bilíngue" que garantirá a preservação da identidade cultural e linguística de diversos povos indígenas, pois mesmo em um modelo bilíngue, os jesuítas procederam ao extermínio cultural e linguístico de diversos povos, em um modelo escolar de integração à sociedade dos brancos (BASSANI, 2015, p. 31).

Nesta afirmação, fica evidente que a educação bilíngue indígena surgiu das iniciativas das missões jesuíticas com a finalidade de usar a própria língua indígena como modo de acesso aos povos para fins de integração e, hoje, é vista como uma estratégia para preservação de línguas e culturas.

Frente a esta situação, a questão que se coloca é: Como então resistir a uma cultura tão dominante? Na opinião de Couto (2012, p. 13): “É preciso uma força externa que freie esse processo já que a regra hoje é o bilinguismo e o multilinguismo”.

Para Bassani (2015), o desafio está em atentar para a tênue fronteira entre as duas abordagens e tentar transformar a educação bilíngue verdadeiramente libertadora, livre dos ‘fantasmas das missões’, ou seja, que sirva de recuperação das línguas dos povos indígenas que ao longo da história assistem ao extermínio de suas línguas e culturas.

Partindo desse princípio, as várias políticas públicas voltadas à educação escolar indígena que surgiram a partir da formulação de Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções procuram garantir às comunidades indígenas o direito de promover o ensino intercultural e bilíngue, visam à valorização plena das culturas desses povos, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Art.1, Resolução CEB 03/99).

Essa atenção especial por parte do Ministério da Educação está contribuindo para a promoção de suportes à assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino, para oferta de programas de formação de professores indígenas e também para publicação de materiais didáticos diferenciados (BRASIL, 2002).

Nas colocações de Teixeira (1995), é necessário haver incentivos por parte das instâncias públicas, para garantir efetivamente aos indígenas o direito ao ensino das suas línguas, com maior autonomia nas escolas, para que se possam elaborar propostas pedagógicas próprias, específicas e que respeitem as diferenças existentes em cada etnia. Também é importante que também se promovam a formação dos professores indígenas, pois só assim se poderá dizer que efetivamente se está sendo posto em prática o respeito à pluralidade cultural em um país multicultural, como o Brasil.

Nas últimas duas décadas, líderes de algumas comunidades indígenas têm se mobilizado para que suas escolas sejam reconhecidas como um espaço intercultural capaz de resgatar sua identidade étnica, um lugar onde consigam

debater e construir novos conhecimentos sem detrimento de seus saberes, de suas tradições. A esse respeito, Rosa (2014) demonstra resultados de um estudo, no qual, à luz da Antropologia, analisou e problematizou as diferenças semânticas educacionais entre a educação indígena Mbyá-Guarani e a educação escolar não indígena. A autora confrontou projetos pedagógicos desenvolvidos por escolas que aplicam uma educação escolar padronizada para todas as culturas e as que desenvolvem uma educação diferenciada para os indígenas.

A mesma autora verificou que o aprendizado da língua não indígena é, para esses povos, uma necessidade, na medida em que precisam conviver com a sociedade não indígena e conseguir acesso aos programas sociais, tão importantes para sua sobrevivência. Mas, também é fato que a população indígena tende a querer preservar seu modo de viver e de ensinar a seus pequenos. Assim tentam estabelecer uma escola que contemple sua cultura.

Em suma, uma proposta de uma Educação Escolar Indígena de qualidade – intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue – pressupõe que os próprios indígenas e suas respectivas comunidades estejam à frente como professores e gestores, demandando melhorias na prática escolar. Com todas as dificuldades, a escola indígena é responsável por desempenhar a consolidação e amplificação que vai do bilinguismo ao multilinguismo, visando potencializar, por meio da língua, os saberes identitários, culturais e histórico-sociais presentes no universo indígena, onde ocorre o encontro de diversas línguas (BRASIL, 1998a).

Na cidade de Manaus, percebe-se uma tentativa de agregar à modernidade da vida urbana às tradições indígenas. Inúmeras famílias que se deslocaram para a capital amazonense, em busca de um futuro melhor, formaram comunidades e agora tentam manter uma vida digna lutando para que suas línguas de origem não sejam tragadas pelo esquecimento por parte dos seus descendentes.

A grande questão que se coloca é, segundo Farias (2013b), saber o que os governantes podem fazer para que as inúmeras línguas de etnias indígenas no Amazonas sejam preservadas. Nesse sistema de resgate da cultura, afirma a autora, cabe à própria população indígena, especialmente os mais jovens, fazer sua parte e buscar informações sobre sua cultura, saber e apreciar a história de suas etnias, antes que suas línguas desapareçam, como tantas que já desapareceram.

Por fim, e não menos importante, pressupõe-se que o bilinguismo/multilinguismo faculta a formação de um sujeito culturalmente híbrido, já

que através do contato, valores são compartilhados pelas histórias e línguas que se cruzam desencadeando representações sociais inovadas em uma nova concepção de território (BHABHA, 1990). Esse cenário condiz com a realidade dos indígenas citadinos que, imersos em outros espaços, são interpelados a ressignificarem suas origens e projeções dos seus sistemas de referências simbólicas.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte da dissertação, expõem-se os resultados da pesquisa de campo, apresentando um panorama referente ao Parque das Tribos e seus Espaços Culturais, objeto deste estudo. Em um primeiro momento, são abordados os aspectos referentes ao contexto histórico de formação desta comunidade, bem como suas vivências em ambiente interétnico, as condições econômicas dos moradores, suas práticas linguísticas e culturais, como os mitos, artes, etc. Sequencialmente, apresenta-se a análise referente aos Espaços Culturais, ambiente de ensino-aprendizagem, visando discorrer sobre sua criação, funcionamento e sua função no seio da comunidade, bem como sobre as práticas de ensino-aprendizagem das línguas e culturas indígenas nesses espaços, a didática dos professores e suas concepções em relação a esse ensino na comunidade.

3.1. O Parque das Tribos: os desafios e as vivências de uma comunidade indígena na cidade de Manaus

3.1.1. O começo: da chegada às lutas para formar e manter a comunidade

Embora o Governo dê pouco amparo legal aos indígenas em contexto urbano, presencia-se um crescimento populacional desses povos nas cidades. Segundo Oliveira¹⁴ (1968 *apud* NASCIMENTO e VIEIRA, 2015), a presença de populações indígenas circulando e vivendo no espaço urbano da cidade tem sido registrada desde o ano de 1920. Conquanto, é a partir de 1950 que a migração de indígenas para a cidade se intensifica e muitos dos que se deslocaram para os centros urbanos vieram em busca de trabalho e de boas escolas para a continuidade dos estudos de seus filhos ou em busca de cuidados com a saúde.

No caso da comunidade indígena Parque das Tribos (doravante PQT), sua origem deu início na década de 1980, quando, segundo informações de Farias e Santos (2014), começou a migração de indígenas do interior do Amazonas para Manaus, em busca de estudo, tratamento de saúde ou trabalho, como é o caso do casal João Diniz Albuquerque, falecido em 2004, aos 55 anos de idade, do povo Baré, e Raimunda da Cruz Ribeiro (76 anos), da etnia Kokama, proveniente da região do Médio Rio Solimões, próximo ao município de Tefé, no Oeste do Estado.

¹⁴ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terena numa sociedade de classe*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.

O crescimento demográfico ocorreu de forma gradativa, começando com a família de Dona Raimunda, hoje matriarca do PQT. Em seguida, vieram outras famílias indígenas (alguns parentes) e não indígenas advindos, principalmente, do interior do Estado, surgindo, a partir daí, a comunidade Cristo Rei, área que abarca o PQT e que faz fronteira com a extinta invasão Cidade das Luzes. A porção mais antiga, ocupada principalmente pelos não indígenas, é mais urbana, abastecida com água encanada, luz elétrica e ruas asfaltadas. Essa comunidade localiza-se na rua Rio Purus, 702, bairro Tarumã, na Zona Oeste de Manaus (vide figura 2).



Figura 2: Localização Parque das Tribos
Fonte: Google maps (2017)

A primeira casa construída no PQT foi a residência dos pais da atual líder Lucenilda Ribeiro Albuquerque (43 anos), conhecida como Lutana, nome originado da palavra *luta*, pelo fato de ser uma indígena muito aguerrida nas causas do seu povo e da reivindicação territorial do PQT.

Esta casa ainda existe. É simples, feita de madeira, com telhado de alumínio. O terreno é amplo, arborizado, com árvores em frente e ao lado da residência. Ao redor da casa constam dois casebres de alvenaria e um chapéu de palha utilizado para receber visitas e fazer reuniões familiares, conforme mostra a figura 3.



Figura 3: Primeira residência construída no PQT e adjacências
Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Santos (2014) cita que o atual Cacique da comunidade PTQ, Sr. Messias¹⁵, da etnia Kokama, confirma que a família de Lutana foi a primeira a chegar ao local, na década de 80, período marcado por migrações indígenas ao perímetro urbano. Seu tio, Sr. João Diniz, da etnia Baré, juntamente com sua esposa Dona Raimunda, da etnia Kokama, e seus filhos, saíram do interior do Amazonas, na década de 70, em busca de melhores condições de vida. Partiram de Alvarães (AM) com destino a Uarini. Tempos depois, migraram para Tefé e de lá decidiram vir para Manaus. Chegando à capital amazonense, foram trabalhar em um sítio na BR-174, km 99, onde seu pai foi caseiro. Tempos depois, seguiram para um ramal, hoje conhecido

¹⁵ Messias é primo de Lutana

como Bancrevea e Anaconda, local onde João Diniz se firmou como caseiro do sítio Pica-Pau Amarelo que pertencia a um primo dele.

Fazendo um parêntese, Lutana, numa entrevista concedida a Santos (2014), relata que quando os primeiros indígenas chegaram ao local, tudo era mato e que ela, ainda menina, acompanhou o desenvolvimento da comunidade e adjacências vendo seu pai fazer plantação de roça e ainda outros indígenas buscando o local para construir moradia.

Na entrevista concedida a esta pesquisadora, em julho de 2016, Lutana deu o seguinte depoimento:

Aí eu comecei a ver as famílias que precisavam de moradia eu fui deixando elas fazerem moradia, primeiro veio uma família Baré, depois outra aí apareceu um senhor em 2012 né que eu chamei ele pra ajudar a trabalhar mas depois ele já queria invadir a terra sem ter um documento na mão [...] se intitulou cacique e ficou colocando pessoas de fora que a gente não conhecia colocando a vida das pessoas daqui em risco aí eu falei pra ele que ele não podia fazer desse jeito se não ia dar confusão e alguém podia morrer, fizemos uma reunião e ninguém queria mais ele, então ele se revoltou e foi morar nesse outro lado que chama aldeia indígena Kokama do Cristo Rei. Aí foi então que eu chamei meu primo em 2013 pra fazer esse trabalho, como ele tem mais estudo e tem mais conhecimento né, então ele que ia me ajudar e com esse trabalho na comunidade. Aí ele fez um documento pedindo a moradia né, justamente pro indígena e pras famílias carentes [...] e quem chega recebe um pedaço de terra do tamanho 10x20. Mas antes da gente entrar aqui a gente num entrou assim chegamos e entramos não, a gente avisou as autoridade que a gente ia entrar nessa terra, aí a gente veio aqui demarcou lote por lote, quantas família que ia entrar na terra (LUTANA, julho, 2016).

Retomando à época que Sr. João Diniz chegou ao sítio do Pica-pau Amarelo, conta Lutana que seu pai observou que ali próximo havia um espaço de terra inativa. Um conhecido explicou que o dono havia falecido há muito tempo e que ninguém dos seus apareceu para reclamar a posse da terra. Na época, podia se dizer que toda aquela superfície era uma floresta com nascentes e igarapés serpenteando por alguns pontos do solo.

Diante de tamanha preciosidade verde, o lugar pareceu, à família de Seu João, perfeito para montar residência. Era a possibilidade de retorno à natureza em seu estado pleno, era uma esperança de um lugar para se estabelecer e retomar a antiga forma de vida, plantando e fazendo artesanato. E foi assim que tudo começou.

Incentivado pelo primo e amigo, João Diniz dá início aos trabalhos de roçado, plantando frutas, verduras e bem próximo constrói uma casa de farinha. Batizam o

local que foi construída a primeira casa com o nome de *Cristo Rei*, onde hoje é conhecido como a parte urbanizada sem vínculo de posse territorial do PQT.

Ao contemplar o resultado de seus primeiros cultivos e perceber que realmente poderia se firmar permanentemente ali, o pai da Kokama Lutana procurou verificar a real situação daquele pedaço de chão. Dirigiu-se aos órgãos competentes e descobriu que não havia nenhum registro desse terreno. A filha relata que o pai começou a pagar um valor até que o terreno estivesse quitado, contudo, anos antes de falecer decidiu não pagar mais, advindo daí, segundo ela, todo o transtorno pelo qual passam nos dias de hoje.

O relato, além de explicitar o surgimento da ocupação deste terreno, evidencia o sentimento de pertencimento coletivo por este espaço ocupado nutrido por estas famílias que ali permanecem. Segundo Amaral (2016, p. 2), esse fato se explica como uma espécie de crença subjetiva que nasce em torno deste sentimento de uma origem comum que une distintos indivíduos que pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual expressam valores, medos e aspirações. “Esse sentimento pode destacar características culturais e raciais”, enfatiza a autora, que, dando outros esclarecimentos, afirma:

Esse sentimento de pertencimento pode ser reconhecido na forma como um grupo desenvolve sua atividade de produção, manutenção e aprofundamento das diferenças, cujo significado é dado por eles próprios em suas relações sociais [...] é capaz de realizar a união entre pessoas de ascendência racial diferente, mas que partilham a crença não só numa origem comum como também num destino comum, estabelecendo um sentido de homogeneidade para os membros de uma comunidade e de heterogeneidade em face dos diferentes grupos (AMARAL, 2016, p. 2).

Deste modo, a partir do sentimento de pertencimento, uma compreensão da diversidade cultural se desenvolve e passa a ser reconhecida na medida em que se confronta com uma ‘solidariedade étnica’ com elementos que podem tanto gerar uma oposição como empatia (AMARAL, 2016).

É o que ocorre com os indígenas do Parque das Tribos que, como cita Santos (2014), encontram-se agrupados por diferentes critérios de pertencimento como raízes locais profundas, laços de solidariedade e autodefinição coletiva.

Até o presente momento, dois censos foram feitos na comunidade. O primeiro, realizado em maio de 2016, por professores e lideranças do local, registrou cerca de 200 famílias, sendo que 132 são indígenas (com documento de

identificação ou autodeclaradas) pertencentes a 24 etnias. O segundo levantamento situacional considerado pelos moradores como oficial e mais atual, contudo ainda não finalizado, iniciou em novembro de 2017 e até o mês abril de 2018 apontou o quantitativo de 478 famílias domiciliadas na comunidade.

Nesta última contagem, referente ao número de famílias especificamente indígenas residentes no PQT, os organizadores decidiram fazer a classificação entre os que possuem *Rani* e os que apenas se autodeclaram indígenas. Até o referido mês (abril de 2018), numerou-se cerca de 166 famílias, cujos membros possuem *Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI)*. As demais (autodeclaradas) ainda estão passando pelo processo de recenseamento. Neste levantamento foi computado o número de 26 etnias, duas a mais que os dois anos anteriores, contudo, nessa nova contagem, houve uma alteração quanto ao nome de etnias residentes atualmente na comunidade. A tabela 7 demonstra de forma mais clara os dados relatados.

Tabela 7: Resultado do Censo de 2016 e Censo parcial de 2018 organizado pelos líderes no Parque das Tribos

Censo Parque das Tribos (Ano 2016)			Censo Parque das Tribos (Ano 2018)		
Descrição	Total	Etnias	Descrição	Total	Etnias
Famílias indígenas com Rani e autodeclaradas	132	Apurinã, Baniwa, Barassana, Baré, Dessana, Hixcariano*, Kanamari*, Kambeba, Karapãno, Kokama, Kulina*, Kuripako, Marubo, Miranha, Munduruku, Mura, Piratapuia, Sateré-Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano, Tuyuka, Tupinambá, Jaguari *	Famílias Indígenas com Rani	166	Apurinã, Baniwa, Bara**, Barassana, Baré, Dessana, Hupda**, Kambeba, Karapãno, Kokama, Kuripako, Marubo, Miranha, Miriti Tapuio**, Munduruku Mura, Piratapuia, Sateré-Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano, Tuyuka, Yurupari, tapuio**, Wanano.
Famílias não indígenas	78		Famílias Indígenas Autodeclaradas e não indígenas	312	
			Famílias Autodeclaradas indígenas	Censo em andamento	
			Famílias não indígenas	Censo em andamento	
Total Geral	210	24	Total Geral	478	26

* Etnias que não residem mais no Parque das Tribos

** Etnias domiciliadas após o laudo linguístico de 2015¹⁶ e censo de 2016.

Fonte: Pesquisa de campo 2016-2018

¹⁶ Cf. Laudo explicitado na p. 84 desta dissertação.

Como percebido na Tabela 7, houve uma alternância quanto ao número e mudança nos nomes das etnias explicitadas. Nesse caso, as sublinhadas, algumas que residiam em 2016 não aparecem em 2018, ao passo que outras chegaram depois. Isso se deve pelo fato de que o terreno onde fica a comunidade tem sido alvo de uma disputa judicial e da especulação imobiliária. Essa situação tem acarretado várias reintegrações de posse, deixando diversas famílias inseguras em permanecer nessas terras.

Um estudo realizado por Santos (2014) mostra essa luta do Parque das Tribos pela regularização fundiária da área, marcada por uma peleja jurídica intensa. A primeira Decisão foi assinada em 5 de novembro de 2014, após o despacho objetivando cumprimento da Reintegração de Posse, assinada no dia 29 de setembro de 2014. A segunda Decisão foi assinada no dia 29 de julho de 2015, no âmbito do Poder Judiciário, 3ª Vara de Justiça Federal no Amazonas.

Esses processos requerem uma área total de 1.499.800,00 m², que corresponde a 14.220ha em favor das famílias que, segundo Santos (2014, p. 1), “representam [...] povos da Amazônia que solidificaram o espaço físico como terra de pertencimento coletivo”.

Lembram Araújo *et al.* (2006, p. 39) que a Constituição delegou aos povos indígenas direitos permanentes e coletivos e, de forma inovadora, reconheceu a capacidade processual destas etnias, de suas comunidades e organizações para a defesa dos seus próprios direitos e interesses. Atribuiu-se assim ao Ministério Público o dever de garantir os direitos indígenas e de intervir em todos os processos judiciais que digam respeito a tais direitos e interesses, fixando a competência da justiça para julgar as disputas sobre as legalidades indígenas.

Nos esclarecimentos de Araújo *et al.* (2006, p. 39/40).

É possível dizer que o Judiciário se acostumou a tratar dos temas indígenas que, até 1988, chegavam aos Tribunais de forma apenas esporádica e sob o véu de um desconhecimento profundo da realidade [...]. O trabalho de defesa judicial dos direitos indígenas, levado a cabo por advogados e organizações não governamentais em geral, passou a contar com a participação do povo indígena interessado no processo de discussão e de formulação da estratégia jurídica a ser adotada para o seu tratamento, o que implica uma via de mão dupla que tem permitido aos índios também se familiarizarem com os mecanismos de funcionamento do Poder Judiciário brasileiro, instituição até então praticamente desconhecida da maioria dos povos indígenas em nosso país (ARAÚJO *et al.* 2006, p. 39/40).

Entretanto, nem sempre é tarefa fácil mover ações judiciais em nome de comunidades indígenas. Isso ficou comprovado com a questão envolvendo a comunidade indígena Parque das Tribos, que enfrenta inúmeras condições adversas, as quais obstaculizam sua luta pela posse do espaço, sendo inclusive acusados de invasores, ocupantes desordenados sem qualquer compromisso com a preservação ambiental.

Em uma das sentenças, um dos juízes que tratava do caso determinou que os acusados devessem desocupar o domicílio, por entender que eles não são indígenas, já que não vivem de modo isolado do perímetro urbano, além de possuírem estilos de vida equivalentes ao dos brancos e nem ao menos sabem expressar-se em suas línguas maternas. Ou seja, na percepção deste magistrado, o indígena para provar sua autenticidade, em pleno século XXI, tem que delinear sua existência na linha de inferiorização rústica, conforme se verifica no trecho do despacho de processo de nº 0619647-532014.8.04.0001, código 1BD01DB, fl 139 (SANTOS, 2014, p. 6):

Tendo em vista o conteúdo do petítório de fls 94/111, bem como a dúvida se de fato existe indígena na localidade de cumprimento do Mandado de Reintegração de Posse, determino o reestabelecimento do mandado expedido, [...] certificar e deixar de cumprir em caso de existência de tribos indígenas tradicionais, assim entendidas como aquelas que não tiveram contato com a civilização.

Essas concepções remetem ao pensamento dominante e até discriminativo oriundo do Período Colonial sobre um indivíduo étnico que, com grande dificuldade, cruza caminhos tortuosos na ânsia de alcançar seu espaço e direito como cidadão peculiar na sociedade. O que se constata é que as leis étnicas, conquistadas pela Constituição Federal/88, ainda estão longe de se tornarem uma realidade efetiva. “Nossos juízes ainda não pararam para respeitar as culturas, as nossas vivências” afirma Messias (*apud* SANTOS, 2014, p. 1).

Ponderando sobre o assunto, Santos (2014) comenta que ainda que essa população possua direitos pautados em dispositivos legais que os reconhecem no sistema democrático-capitalista, pode-se perceber que a exclusão parece se atualizar e vigorar de maneira absurda, seja por ‘linguagens de representação’, seja por estratégias das forças dominantes.

Nas palavras de Santos:

Se olharmos as identidades pluriétnicas a partir desse sistema dual, claramente exposto na sentença judiciária, referida acima e da atual Decisão definida no Processo n. 17459-62.2014.4.01.3200, seria impossível a construção de um pensamento da emergência dos grupos sociais nos contextos específicos de cidade, incorporando especificidades de histórias, de pertencimento étnico e de formas político-organizativas que amenizam sofrimentos humanos e reivindicam qualidade de vida melhor (SANTOS, 2014, p. 7).

Mas, já se pode, no Brasil, vislumbrar algumas mudanças neste quadro, principalmente devido ao surgimento e fortalecimento das organizações indígenas que cada vez mais ganham forças para falarem em nome dos povos que representam em defesa de seus direitos.

No intuito de reverter o veredito supracitado e atestar que, apesar de domiciliarem em localidade urbana, os indígenas do PQT mantêm suas tradições, sua cultura, e que vários deles dominam sua língua de origem, na figura da liderança da comunidade, os moradores requisitaram junto à Universidade do Estado do Amazonas, por meio de um dos seus pesquisadores linguistas, um laudo linguístico, o qual foi empreendido pelo o Prof. Dr. Valteir Martins¹⁷ e seus alunos do curso de graduação em Letras da Escola Normal Superior (ENS) e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (ESAT/ENS), em novembro de 2015.

Vale salientar que o resultado deste documento diz respeito especificamente à situação das línguas étnicas no contexto do Parque das Tribos. Refere-se estritamente ao estado dessas línguas nesta comunidade. O laudo linguístico apontou que existem cerca de 24 línguas indígenas neste espaço, representando 11,42% das 210 línguas indígenas encontradas no Brasil, as quais foram classificadas em três categorias de estágios, em referência a vitalidade desses idiomas no PQT, conforme Tabela 8.

¹⁷ Doutor em Linguística pela Vrije Universiteit Amsterdam (2007), com pós-doutorado realizado na mesma instituição. O pesquisador possui ampla experiência concernente aos estudos descritivos e históricos de línguas indígenas brasileiras. (cf. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>).

Tabela 8: Laudo linguístico e as categorias de estágio sobre a vitalidade das línguas étnicas encontradas no Parque das Tribos

Estágio	Quant. Catalogadas	Origem/etnias
Línguas vivas: utilizadas pelos falantes na comunicação diária	13	Apurinã, Baniwa, Dessano, Kokama, Kanamari, Kuripako, Marubo, Piratapuio, Sateré-Mawé, Tikuna, Tukano, Tuyuka e Wanano;
Língua na memória: correspondente àquela que, embora o falante não a utilize, consegue lembrar parte do léxico	01	Tupinambá-Jaguari
Línguas mortas: neste caso a língua materna já não existe, foi substituída por outra (língua portuguesa)	10	Baré, Barassano Hixkariana, Kaixana, Kambeba, Kulina, Miranha, Mundurucu, Mura e Tariano.

Fonte: Laudo Linguístico – Universidade do Estado do Amazonas

O resultado do laudo oficializou perante a sociedade, tanto local quanto nacional, que boa parte dos indígenas citadinos no Parque das Tribos são falantes de suas línguas étnicas, que as conservam mesmo vivendo em área urbana. Como afirmou a líder Kokama Lutana (ENTREVISTA, julho, 2016): “A juíza disse que não tinha índios urbanos aqui, mas a gente conseguiu provar que tinha”.

Esse registro linguístico é de suma relevância social, pois conseguiu legitimar não só a existência de indivíduos indígenas na localidade como também comprovou a originalidade pluriétnica em mobilidade gregária a partir da interetnicidade múltipla. Este fato estimula uma observância sensibilizada a um povo que vem procurando engendrar os seus direitos estabelecidos pela Constituição Federal. A esse respeito, Duprat (2002 p. 3) faz a seguinte assertiva:

Tendo em vista que os territórios físicos nos quais esses grupos [étnicos] estão reunidos se constituem em espaços simbólicos de identidade, produção e reprodução cultural, não sendo, portanto, algo exterior à identidade, mas imanente a ela, as políticas públicas, com as cautelas prévias de inteligibilidade à respeito da diferença, devem ser efetivadas.

Com o propósito de enfrentar com respaldo cabível o processo arrolado (que no momento é considerado por eles como prioridade maior), os líderes da comunidade recorrem exaustivamente ao apoio de diversos órgãos do Estado, de caráter indigenistas ou não, como a Funai, Universidades, Advocacia Geral da União (AGU), Procuradoria Geral do Estado do Amazonas (PGE-AM), Ministério Público Federal (MPF), entre outros, clamando por suporte e auxílio na esperança de se

obter um aval favorável à causa. A Figura 4 indica o mapa da área e a parte pleiteada pelo PQT.

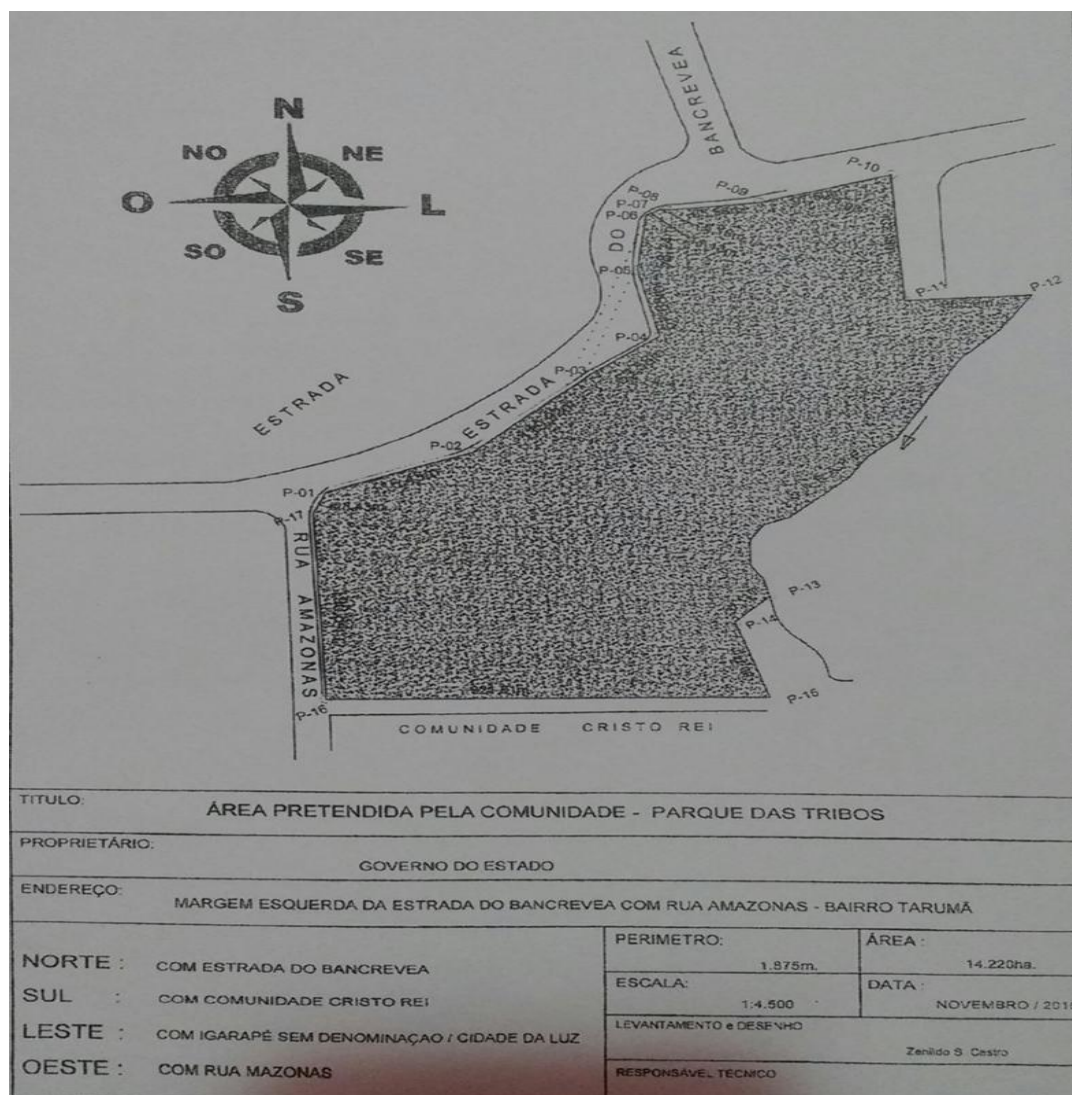


Figura 4: O mapa da área e a parte pleiteada pelo PQT

Fonte: Relatório Estado e Etnicidade – NCA

E essa é a realidade dos indígenas do Parque das Tribos que, lutando por um lugar na cidade de Manaus, zelam para que seu território não sofra algum tipo de apoderamento indevido, algo comum nas proximidades do local. Toda essa situação faz retomar os entraves socioeconômicos encontrados pelos indígenas ao tentarem se estabelecer na cidade.

Paiva e Soares (2015, p. 6) abordam o processo migratório da aldeia para a cidade, a partir dos referenciais de moradia, trabalho, lazer, saúde e educação dos indígenas, em estudo sobre o cotidiano de indígenas urbanos no Baixo Amazonas. Os autores frisam que, no espaço urbano, que é complexo e múltiplo, os indígenas

são levados a lançarem mão do uso de novas tecnologias para manter sua sobrevivência, embora mantenham práticas sociais e culturais próprias.

Neste cenário, estas populações vivem sob o desafio de preservar a essência cultural que lhe são próprias e aderir a novos aspectos da sociedade agora habitada por sua gente.

Abandonam outros e assim criam e recriam novas formações, denominadas [...] de sociedades translocais, pois as sociedades transculturais têm seu lócus na terra natal e o seu eu e sua forma de vida possuem um caráter especialmente centrado na vida presente (PAIVA e SOARES, 2015, p. 6).

Assim sendo, não levar em conta a relação de dinamicidade que se estabelece entre o indígena e a cidade, significa, segundo Souza (2008), não apenas suprimir direitos, mas também desqualificar a condição dessa população, como sujeitos de direitos. Deste modo,

o que é necessário, agora, é estender e consolidar políticas adequadas para eles, que não podem ser iguais àquelas voltadas para as aldeias e as terras indígenas, uma vez que as demandas e perspectivas são diferentes em muitos aspectos [...] O que não pode é excluir essas populações dos direitos indígenas específicos, seja porque fazem parte do segmento indígena, portanto, portadores de culturas, tradições, valores próprios, seja porque podem aumentar o número de contingentes marginalizados das periferias das cidades, que resultam em um dos piores males das civilizações urbanas modernas (LUCIANO *apud* SOUZA, 2008, p. 3).

Como é sabido, a Constituição de 1988 reconhece o Brasil como um país pluriétnico, impondo ao Estado o dever de assegurar que todos tenham pleno exercício dos direitos culturais, que devem ser favorecidos por meio de incentivos às diversas manifestações culturais. Com isso, os povos indígenas passaram a ser considerados sujeitos coletivos mais ativos na defesa dos seus direitos, e com maior participação na formulação e desenvolvimento dos projetos e programas públicos. Nos comentários de Araújo *et al.* (2006, p. 17):

É possível [...] perceber como os índios e suas organizações passaram da condição de sujeitos inexistentes a protagonistas do cenário indígena nacional, o que modificou consideravelmente o contexto em que vivem e a sua capacidade de interferir em defesa dos seus próprios interesses e direito.

A declaração arrolada se adequa à condição dos indígenas do Parque das Tribos que se esforçam com rigor na tentativa de fazerem-se amparados em seus

direitos legais na ação dos agentes representativos. Dentre essas garantias estão os direitos pelo território e educação, pelos quais lutam.

Sob a ótica sociológica, ao avaliar estes fatos descritos sobre a história desta comunidade e sua contínua luta pela posse desse espaço no qual mora desde os anos de 1970, a posição dos protagonistas pode ser encaixada na reflexão bourdieusiana relacionada ao *poder simbólico*. Neste aporte teórico, entende-se que um poder se sobrepõe a outro por meio dos desvelos articulatórios de tomadas políticas, desencadeando, assim, o linde entre dominador e dominado, mandante e mandatário, agentes passivos e ativos. Desta feita, em conformidade com Bourdieu (2006), o poderio do Estado consegue se desviar da sua real função ao se erguer rumo a quem lhe oferece benefício ou lucro.

Ainda conforme Bourdieu (2011), a conexão da negação em lugar da inclusão de outrem exhibe o típico porte autoritário em querer determinar o lugar do outro na pirâmide social e política, de modo a privar-lhe um direito essencial – o da escolha.

Neste recorte, a formação de um território é demarcada por quem estiver de posse do poder. No caso do PQT, assim como de diversos grupos étnicos, a autonomia identitária, além de outros bens constitutivos como um marco advindo da conquista de território é, segundo Oliveira (2002, p. 277), “resultado de um conjunto de iniciativas de um aparato burocrático estatal [...] apenas narrados segundo a perspectiva dos atores não indígenas (em especial daqueles vinculados ao Estado)”.

Os relatos da matriarca, dos líderes e de alguns dos representantes do PQT expõem como as primeiras famílias chegaram a este lugar e porque se consideram os verdadeiros proprietários da área. Nas falas dessas pessoas ecoam a ideia do conceito de “ambiente tradicional” reputado no pensamento indígena como modo ideal de estilo de vida, em contraste ao que lhe é oferecido ou o alcançado no centro urbano.

As histórias individuais passam a ser configurações simultâneas na ressignificação biográfica em atos intersubjetivos de seus partícipes. Sobre esta abordagem, Holzer (1997, p.79) declara ser no lugar que “o corpo, como elemento móvel, coloca-se em contato com o exterior e localiza o outro, comunicando-se com outros homens e conhecendo outras situações”.

É perceptível que no “lugar” se estabelece a relação do “eu” com o “outro” na transição das circunstâncias que norteiam a vida diária adquirindo uma identidade e significado intermediados pelas intenções atribuídas a ele, mesmo que seja

acometido de modificações. Para Bourdieu (1997), o lugar é visto como o espaço social onde os agentes se movem e praticam o simbólico como crenças, arte, religião bem como as demais questões de poder e dominação em torno dos interesses em comum internos e externos.

3.1.2. O hoje na comunidade

Em 2012, dando ciência aos órgãos competentes, Lutana, o cacique e seu primo Messias começaram o sistema de distribuição dos lotes, procurando organizar a ocupação das terras de modo ordenado, distribuindo áreas de tamanho 10X20 para famílias carentes indígenas e não indígenas que os procuravam. Não demorou muito e mais de duzentos grupos familiares já estavam alocados ali.

Com o passar dos anos, a vinda de novas famílias fez com que o antigo roçado de plantações desse lugar a diversas casas, erguidas com materiais bem acessíveis, conforme a condição financeira de cada proprietário. São habitações de madeiras emaranhadas a lonas, tabiques, PVC e tijolos que se tornam imagens da real condição da maioria dos que residentes do Parque das Tribos.



Figura 5: Aspecto comum das residências no PQT
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Percebe-se então que os moradores se desdobram para vencerem as dificuldades com saneamento básico e condições inadequadas de moradia enquanto esperam por uma ação de políticas públicas que atendam essas necessidades e outras como acesso à água encanada e energia elétrica legalizada.

É neste cenário que os moradores do Parque das Tribos na atualidade buscam manter a formação de uma sociedade pluriétnica. É uma luta envolvendo questões sociais, econômicas e políticas, estando no centro de tudo isso os esforços empreendidos no sentido de manter um território legítimo para habitar, construir moradias dignas, conforme Figura 6, que mostra o Projeto Mapa situacional do Parque das Tribos.



Figura 6: o Mapa situacional do Parque das Tribos
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Deste modo, sem esperar pelo desfecho da intercorrência jurídica, os moradores do Parque das Tribos diligenciam sua organização interna, tendo como prioridade o auxílio às pessoas que fazem parte do grupo, ajudando-as a exercerem sua cidadania de modo ativo, mediadas pela coordenação e gerência de líderes que

estabeleçam planos de ação para a consecução das metas estabelecidas, incluindo as questões de convívio salutar.

Para tanto, centraram a sua liderança na pessoa do Sr. Messias, da etnia Kokama, que hoje é o tuxaua do grupo, a autoridade maior nos assuntos administrativos e políticos de interesse coletivo, contando com a colaboração ativa de sua prima Lutana (também Kokama), filha de dona Raimunda; da professora Ana Cláudia (etnia Baré), responsável pela educação do Espaço Cultural indígena *Uka Umbuesara* e de seu esposo Joilson (etnia Karapãna), juntamente com outros ajudadores.

Juntos, procuram estimular nos membros a consciência dos problemas comunitários e da necessidade de cooperação de todos para o fortalecimento dos laços de confiança, em torno de valores e objetivos comuns por eles representados nas instâncias da sociedade.

Isso mostra que os povos indígenas, ao longo dos tempos, buscam sustentar sua alteridade e originalidade graças a estratégias próprias de sobrevivência, podendo-se citar, dentre estas estratégias, as suas manifestações culturais.

3.1.3. A cultura indígena: os mitos e as artes no Parque das Tribos

Os habitantes do Parque das Tribos procuram manter viva a sua cultura, tradições e mitos, por meio da pintura, da dança e do artesanato, embora não tenham tantos recursos para desenvolver este último.

A cultura, enquanto produção simbólica do pensamento humano, sempre esteve presente nos grupos sociais e acompanhou o homem em sua evolução histórica ao longo dos tempos. Nas ponderações de Laraia (1986), cultura é processo acumulativo, resultante de toda experiência histórica das gerações anteriores, processo este que limita ou estimula a ação criativa do indivíduo.

No caso dos indígenas, segundo Luciano (2006), estes fazem da sua rica diversidade sociocultural uma poderosa arma na defesa de seus direitos, além de alimentar, por meio dela, a satisfação de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro original.

A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria (LUCIANO, 2006, p. 46).

Nas tradições culturais dos povos indígenas, os mitos assumem grande importância porque por meio deles contam suas histórias. “Os indígenas criam mitos para contar suas histórias [...] o mito é uma linguagem essencialmente simbólica originada da cultura específica de cada sociedade dentro de seus conceitos culturais”, enfatiza Ribeiro *et al.* (2015, p. 1426).

Em seu estudo, Eliade (1963, p. 21) afirma que a principal função dos mitos consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas tais como a alimentação, o casamento, o trabalho, a educação, a arte e a sabedoria. “Vive-se o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos adventos rememorados ou reatualizados”, afirma o autor, complementando que ‘viver’ os mitos significa uma experiência verdadeiramente ‘religiosa’, uma vez que se trata de uma vivência que se distingue da vida cotidiana.

A “religiosidade” dessa experiência deve-se ao fato de que, ao reatualizar os eventos fabulosos, exaltantes, significativos, assiste-se novamente às obras criadoras dos Entes Sobrenaturais; deixa-se de existir no mundo de todos os dias e penetra-se num mundo transfigurado, auroral, impregnado da presença dos Entes Sobrenaturais. Não se trata de uma comemoração dos eventos míticos, mas de sua reiteração (ELIADE, 1963, p. 22).

Os mitos, os rituais, as tradições indígenas representam modelos complexos que expressam as concepções desses povos a respeito da origem do Universo e de todas as coisas que existem no mundo. Por meio dos rituais, descrevem a origem do homem, das relações ecológicas entre animais, plantas e outros elementos da natureza; expressam também eventos que marcam nascimento, casamento, preparação para a vida adulta, morte. “Cada uma das diversas sociedades indígenas elabora suas próprias explicações a respeito do mundo, dos fenômenos da natureza, dos espíritos, dos seres sobrenaturais”, observa Rita (1986, p. 72).

Nas argumentações de Lana (1995), a mitologia e as lendas indígenas estão relacionadas aos encantados e aos seres sobrenaturais que habitam as matas, os rios, igarapés, igapós, e protegem os animais. Essas histórias são narradas no seio da sociedade indígena e servem de doutrina para os membros da comunidade.

Retomando Eliade (1963, p. 16), esta comenta que os mitos não narram tão somente a origem do Mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais que transformaram o homem no que ele é hoje: um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver. “De modo análogo [...] certa tribo vive da pesca, e isso porque, nos tempos míticos, um Ente Sobrenatural ensinou seus ancestrais a apanhar e a cozer os peixes”.

Além da preservação dos mitos e das lendas, os moradores indígenas do Parque das Tribos mantêm estreita relação com a Natureza e demonstram bons conhecimentos sobre a flora e a fauna. Por conta disso, há um acordo entre os mesmos e algumas instâncias do Estado de reflorestarem a área desmatada e de não permitir mais a derrubada de árvores.

O acordo envolve um trabalho de conscientização entre a própria comunidade, principalmente com as crianças que são desde cedo orientadas para a preservação do meio ambiente e para a necessidade de plantar novas árvores.

Os moradores afirmam que o desmatamento que se vê atualmente na comunidade foi provocado, principalmente, pela invasão de comunidades próximas, ocorrida muitas vezes na calada da noite e até mesmo durante o dia, com máquinas trazidas por grileiros que desejavam ter acesso às terras, condição esta que acabou ampliando a devastação predatória da área, acabando com a floresta que, nas palavras de Lutana, é a essência da vida indígena.

A mata é quase tudo depois de Deus a mata é tudo [...] A mata tem o remédio tradicional pra nós uma garrafada um banho [...] se nos tira a mata acaba água acaba tudo [...] tem que pedir licença pra mexer na natureza [...] até pra tomar banho no garapé é que nem nós cada um tem uma mãe; A mata nos ajudou muito a falar por nós [...] a outra invasão queimou tudo (LUTANA, novembro 2016).

Nos escritos a respeito dos indígenas, pode-se verificar que para estes povos a terra é usada de acordo com a simbologia e visão de mundo da sua própria cultura. Na afirmação de Souza *et al.* (2015, p.89), a relação dessa população com a natureza representa um suporte à vida social, ligado diretamente aos sistemas de crenças e conhecimentos destes grupos. “Até aquelas etnias que apresentam algumas atualizações em sua cultura ainda mantêm fortes valores e laços com a terra”, salienta a autora, lembrando e dando como exemplo, os povos indígenas amazônicos, que ocupam as terras da região há milênios, convivendo

harmoniosamente com a floresta e demais recursos naturais presentes no seu habitat.

Ao tomarem para si o protagonismo na proteção de boa parte da biodiversidade do planeta, afirma Ricardo (2004), as comunidades indígenas têm condições de atrair apoios nacionais e internacionais junto à sociedade civil na proteção de suas terras e seus recursos naturais, por meio de projetos de alternativas sustentáveis e projetos de valorização cultural.

No que se refere às artes como a pintura e ao artesanato são expressões que ocorrem no cotidiano e em ocasiões especiais marcadas pelas representações de alguns rituais. Na concepção de Freire (2007, p. 3), a arte gráfica indígena impressiona pela força, pela autenticidade e qualidade estética. Mas, enfatiza o autor, continua sendo vista de forma preconceituosa por ser considerada estranha e contraditória, mesmo quando reconhecida como produto sofisticado e refinado. Isso porque os usuários “classificam a sociedade que os produziu como atrasada, [...] concebendo a arte de forma isolada, independente do artista, e do conjunto de valores e tradições culturais que a mantém”.

Nesta perspectiva, argumenta Vidal (2000, p. 13):

O homem ocidental tende a julgar as artes dos povos indígenas como se pertencessem à ordem estática de um Éden perdido. Dessa forma, deixa ele captar, usufruir e incluir no contexto das artes contemporâneas, em pé de igualdade, manifestações estéticas de grande beleza e profundo significado humano

Ainda segundo o mesmo autor, em alguns grupos indígenas, a arte pode atingir níveis de virtuosidade extremada. Ainda assim, permanece estática por longos períodos, uma vez que se trata de uma arte que se relaciona com uma gama de significados sociais e religiosos, ou seja, com o modo como o indígena classifica e interpreta o mundo, de cuja preservação participa. Ideia essa compartilhada por Ribeiro (2013, p.162) quando diz que a iconografia indígena é uma de suas formas de comunicação e expressão de identificação.

Para Vidal (2001, p. 17), a obra de arte faz parte da história e das experiências da sociedade indígena. “No contexto do tribal, mais que qualquer outro, a arte funciona como meio de comunicação. Disso emana a força, a autenticidade o valor da estética tribal”.

Nas alegações de Velthen (2002), a arte se mistura à vida cotidiana dos indígenas como, por exemplo, a pintura corporal, de tinta vermelha, azul e branca, que são extraídas do urucum (vermelha), do jenipapo (azul quase negro), e do calcário (branca), assim como também os trabalhos feitos com penas e plumas de pássaros, que constituem a arte plumária indígena.

Considerando-se essas assertivas, no ambiente do PQT, é comum encontrar casas pertencentes às famílias indígenas com algum tipo de desenho ou grafismo, assim como em árvores e pedaços de madeiras que servem de placas para identificar algum lugar na área. Contudo, o mais fascinante é a pintura corporal em forma de grafismos diversos que estão presentes na pele de adultos, jovens, adolescentes e crianças indígenas. Observou-se ainda que esses significativos traços ocorrem de forma natural e espontânea sem a proeminência de alguma etnia sobre a outra sendo uma partilha mútua geracional e/ou fraternal.

Destaca-se também que no Parque das Tribos, os moradores indígenas procuram manipular penas, sementes, fibras vegetais, argila, pedra entre outros materiais, com os quais vão dando singularidade e beleza em suas produções. Transformam esses elementos (alguns feitos com matéria-prima artificial e outros naturais) em enfeites de uso pessoal e em elementos decorativos que são exibidos durante os eventos que ocorrem na comunidade ou fora dela, mantendo também a tradição de pintarem o próprio corpo, ou locais diversos na comunidade conforme figura 7:



Figura 7: Pintura corporal e em locais diversos no Parque das Tribos
Fonte: Facebook Parque das Tribos (2017)

Nas premissas de Velthem (2000, p. 54), a concepção de ‘decoração corporal’ não significa para os indígenas uma peculiaridade restrita somente às questões sobrenaturais e aos humanos, mas também a outros componentes do seu universo como artefatos, animais, vegetais, espíritos e entidades místicas, os quais representam recursos visuais que lhes confere singularidade e identidade. “A função da "decoração" é a de um veículo capaz de aguçar a percepção classificatória para a conveniente ordenação do universo”, argumenta a autora.

A visão da arte indígena remete ao pensamento de Vidal (2001, p. 63) quando afirma que a ordem estética está vinculada a outros domínios do pensamento, constituindo meios de comunicação – entre homens, entre povos e entre mundos – e formas de conceber, compreender e refletir a ordem social e cosmológica. Deste modo, enfatiza o autor que, nas relações entre os povos indígenas, os artefatos também são objetos de troca, inclusive com o ‘homem branco’. “Ultimamente, o comércio com a sociedade envolvente tem apontado uma alternativa de geração de renda por meio da valorização e divulgação de sua produção cultural”, enfatiza o autor.

O que se pretendeu relatar nesta parte do estudo resume-se numa pequena amostra da cultura e da arte dos indígenas do Parque das Tribos, percebida nos enfeites, adornos, pinturas nos corpos, nas casas, nas árvores e nos troncos espalhados na comunidade, uma demonstração do esforço que fazem para manter suas tradições. São, sem dúvida, expressões provenientes de suas vidas diárias, do seu cotidiano, que lhes favorecem o sentimento de satisfação. No entendimento de Ribeiro (1983), essas expressões apresentam-se como uma atividade intensamente integrada na vida cultural desses povos, embora isso não se defina como uma esfera diferenciada, específica de atividade ou pensamento.

Segundo Luciano (2006), nos últimos anos, os povos indígenas, após anos de escravidão, dominação e repressão cultural, de Norte a Sul do Brasil, começam a retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Suas culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas, com rituais e cerimônias tradicionais, voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias e nas grandes cidades do País.

3.1.4 As condições econômicas dos moradores da comunidade

Em termos econômicos, a maioria das famílias do PQT sobrevive de programas sociais do Governo Federal como Bolsa Família e Bolsa Escola. Os empregos mais comuns entre os homens são na construção civil ou em alguma atividade informal de trabalho braçal. Já, entre as mulheres, a maioria trabalha como doméstica ou babá, sem o reconhecimento legal, ou seja, sem contar com os direitos trabalhistas.

O desejo de resgatar a prática artesanal indígena no PQT e de incentivar a fonte de renda para seus moradores levou à liderança a criar uma associação (por enquanto sem um local fixo para produção) de artesãos com a finalidade de implantar a “Feira de Artesanato do Parque das Tribos” cuja inauguração se deu no mês de setembro de 2017. Desde então, esse evento tem feito parte do calendário da comunidade e até a atual data, mês de abril de 2018, quatro já foram realizadas.

A ideia é que essa programação seja efetivada mensalmente, porém devido a alguns obstáculos nem sempre é possível. Até o momento a proposta é que somente os moradores tenham a liberdade de expor seus ofícios, ou vender alguma outra coisa como comidas típicas. A feira não se limita somente à comercialização de produtos, há realização de jogos e atividades recreativas para todas as idades.

Pode-se dizer que esse tem sido um dos maiores eventos desenvolvidos pela comunidade que, mesmo em meio a muitas dificuldades, ela tem dado continuidade ao projeto com plena aceitação de seu público interno e externo, percebendo-se grande empenho e entusiasmo na concretização de cada exposição de artesanatos. Por enquanto, a feira ocorre em um espaço amplo e aberto, mas espera-se sua transferência tão logo se finalize a construção do Centro Cultural oficial do Parque das Tribos.

Nas palavras da professora Cláudia:

A feira do Parque é exclusiva pra venda e exposição de artesanato, comida indígena e outras coisas que são produzidas pelos indígenas e pelas pessoas que moram aqui no parque. Então a oportunidade ela vem pras pessoas que moram no Parque das Tribos então a gente convida as pessoas para virem participar e consequentemente comprar né, isso aí se torna uma ajuda uma renda pras pessoas que moram aqui, na maioria das vezes são desempregados, mas que eles têm habilidade em alguma coisa entendeu, principalmente no caso de indígenas com artesanato e comidas indígenas (ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017).

No discurso da professora, é visível a preocupação da liderança para com a situação financeira das famílias da comunidade, havendo, por parte de todos, o desejo de fortalecer cada vez mais empreendimentos deste porte, que por enquanto não recebem apoio de nenhum órgão ou instituição, nem de estrutura, nem de matéria prima, ou seja, tudo é feito e organizado pelos próprios moradores tanto na confecção dos produtos quanto na divulgação das exposições, conforme se apresenta na Figura 8



Figura 8: I e II Feira de Artesanato Parque das Tribos
Fonte: Facebook Parque das Tribos (2017)

Outro ponto a considerar nessa comunidade étnica citadina é sua imersão no mundo tecnológico, uma vez que, apesar da situação financeira adversa, uma parcela da sua população faz uso de computadores e principalmente celulares com acesso à Internet, que lhe possibilita adentrar ao ambiente digital, seja de forma individual ou coletiva.

A comunidade mantém uma página ativa e atualizada no Facebook¹⁸ sobre todas as programações, eventos, e encontros que ocorrem no PQT e recentemente se criou também um canal no Youtube¹⁹. Nesses meios eletrônicos, que funcionam como ferramentas de divulgação visando ao fortalecimento social da comunidade, tudo é registrado e postado.

¹⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/Parque-Das-Tribos-Taruma>

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/ucs1fccyheny0z0ywyzyxr0g>.

Esse contato com os aportes tecnológicos é uma realidade necessária na vida desses grupos étnicos e, sem dúvida, não há como tolher ou eximir essa vivência, uma vez que se vive novos tempos, novas conjecturas, nas quais essa população tenta manter sua cultura, utilizando, para isso, também as ferramentas tecnológicas, ensejando mudanças em suas vidas. “Lutamos para manter viva a nossa cultura, associando com os conhecimentos modernos” afirma o líder Joilson Paulino (FACEBOOK, 2017), deixando claro o seu interesse em ajustar a cultura do seu povo às exigências da modernidade.

Enfim, conjuntamente com o interesse de resguardar e reabilitar sua cultura, por meio dos recursos tecnológicos, há, segundo Santos (2014), o sonho de consolidação de permanência na localidade, de contarem com uma unidade básica de saúde indígena, posto policial, creche, projetos de leitura e desenhos para as crianças, casa para dependente químico e um centro cultural. Para o autor, essa é uma perspectiva organizacional para enquadrarem-se aos desafios demandados pela pós-modernidade urbana e também uma tentativa em direção à promoção da vitalização dos símbolos étnicos que os diferenciam, como é o caso da língua indígena, que eles procuram fortalecer por meio da educação.

3.1.5. Educação no Parque das Tribos

Na contemporaneidade, os povos indígenas têm tentado conquistar espaços e tempos educativos com responsabilidade coletiva da família, comunidade e de outras pessoas dispostas a ajudar nessas organizações. Entretanto como as culturas indígenas são distintas entre si, logo, a forma de educar também difere deste modo, é observando essas diferenças que a instituição escolar deve se abrir (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2011, p. 36).

Nas ponderações de Luciano (2006), a educação escolar indígena corresponde à escola adequada aos povos indígenas de modo a fomentar seus projetos socioculturais rumo a horizontes que permitam o acesso a outros conhecimentos universais que, na concepção do autor, são “necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (LUCIANO, 2006, p. 129).

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

No Parque das Tribos, a educação ocorre em dois espaços distintos, o Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit* e o Espaço Cultural Kokama, ambos classificados como Educação Indígena, modalidade essa, como já sabido, inserida no âmbito da Educação Escolar Indígena.

3.1.5.1 Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit*

O Espaço Cultural, denominado *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit*²⁰, que significa “espaço de aprender a origem dos guerreiros” está localizado no Parque das tribos, no bairro do Tarumã. Surgiu em decorrência da grande demanda de crianças indígenas que estavam fora da sala de aula. Suas atividades tiveram início oficialmente em outubro de 2014, com noventa 90 alunos e atualmente possui 70. Esse quantitativo sempre é passível de alteração em virtude de algumas famílias por razões diversas deixarem de residir na comunidade e o aluno não ter como continuar frequentado o centro de ensino.

Nesse Espaço, sob a orientação da Semed, a língua trabalhada é Nheengatu, pelo fato de ser uma das línguas mais faladas entre os povos indígenas na região do Amazonas e de domínio da professora responsável por esse espaço educacional. Todavia, conforme a professora Ana Cláudia, no ambiente doméstico da comunidade, as famílias que têm domínio de suas línguas étnicas permanecem falando seus idiomas de origem, com a intenção de manter viva a tradição identitária dessa prática linguística.

O Espaço Cultural Wakenai tem como responsável a professora Ana Cláudia Tomas, da etnia Baré, pedagoga formada pela Universidade Estadual do Amazonas, que pertence ao quadro de docentes indígenas da Semed. Por estar contratada em regime celetista, esta professora permanecerá no cargo até o primeiro semestre de

²⁰ O nome do Espaço Cultural (*Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit*) é formado pelas expressões originárias das línguas Nheengatu, Sateré-Mawé e Arauak. Deste modo *Uka Umbuesara* significa casa de aprender, *Wakenai*, quer dizer origem e *Anumarehit* significa guerreiro.

2018. Após esse período, a ideia é que outro membro da comunidade, com domínio da língua, a substitua.

Por ser um espaço acolhedor de várias etnias, seu símbolo explicita o encontro de vários povos em um único lugar, com o intuito de compartilhar o conhecimento a respeito dos mesmos saberes, costumes e culturas, sempre respeitando a identidade de cada um. É possível perceber essa condição quando a professora, com o olhar fixo no desenho do símbolo, o descreve dizendo:

Então, quando eu idealizei esse símbolo, o logo, foi criado por mim, você pode ver que ele não tem fim, né? Em volta dele é tudo interligado, isso significa a união dos povos que moram aqui no Parque das Tribos, por isso que dentro dele, os grafismos, um é diferente do outro, como você pode observar e dentro dele tem o símbolo com um cocar, um carriço, uma flecha e uma cuia, também simbolizando os indígenas, por quê? Porque o cocar não é usado só por uma etnia e sim por várias etnias; o carriço para o povo do Rio Negro, a flecha usada também pela maioria dos indígenas e a cuia também usada pela maioria dos indígenas. Ele foi criado a pedido da Semed porque cada Espaço Cultural tem que ter o seu (PROFESSORA CLÁUDIA, NOVEMBRO, 2017).

A figura 9 destaca o símbolo do espaço cultural Wakenai, criado pela professora Cláudia em 2015. No final de 2017, o emblema sofreu alteração de nome, pois atualmente a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) da Secretaria Municipal de Educação (Semed) propôs alterar o nome *Espaço Cultural* para *Centro Municipal de Educação Escolar Indígena* em todas as comunidades que recebem seu apoio educacional. Mudança essa, até o momento, não publicada em diário oficial ou portaria do órgão.



Figura 9: Símbolo espaço cultural Wakenai
Fonte: Pesquisa de Campo (2017)

Em seu contexto histórico, tudo começou quando a professora Cláudia, contando com a ajuda de um dos seus professores da graduação (Professor Dr. Valteir Martins) para fins de assessoramento e auxílio em prol de conseguir os primeiros recursos materiais, deu início ao empreendimento, já com aproximadamente setenta (70) alunos. Em seguida, a seu jeito e modo procurou a Semed, onde protocolou um pedido de contratação de mais professores, de assessoramento e de construção de um lugar que serviria de escola e espaço cultural. Em resposta, o assessoramento e a contratação de professor foram autorizados pela instituição, que deixou a decisão de escolha do docente por conta do cacique que, preferindo não intervir, deixou a questão a cargo da própria professora, que havia dado início ao empreendimento.

A figura 10 expõe de forma sucinta a história da formação do Espaço Cultural Wakenai.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
Semed - Manaus

ESPAÇO CULTURAL INDÍGENA
UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT
Parque das Tribos - Tarumã

OBJETIVO
 Temos como objetivo fortalecer ainda mais a cultura dos alunos indígenas que estão vivendo neste local, os quais desde o ano passado já fazem parte do processo ensino aprendizagem nos espaços culturais assessorados pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEMED). O Espaço Cultural funciona por enquanto, em uma casa cedida pelo Cacique Messias Kokama. As aulas acontecem diariamente, com o propósito de fortalecer a cultura de cada povo que ali reside. Deste modo, o trabalho é feito de uma forma sensível às diferenças culturais de cada etnia.

HISTÓRICO
 O Parque das Tribos é uma comunidade onde foram assentadas 280 famílias no dia **18 de abril de 2014**. A maioria eram famílias indígenas. No último levantamento situacional feito pelos professores e lideranças indígenas na data de 09/05/2016, há 132 famílias residindo no Parque das Tribos, no total de 24 etnias: Apurinã, Baniwa, Barassana, Baré, Dessano, Hascariano, Kanamari, Kambeba, Karapãno, Kokama, Kulina, Kuripako, Marubo, Miranha, Munduruku, Mura, Piratapuaia, Sateré-Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano, Tuyuka, Tupinambá Jaguarí (Bahia) e Wanano. Línguas comprovadamente faladas: Apurinã, Baniwa, Tukano, Nheengatú, Kokama, Marubo, Piratapuaia, Tikuna, Tuyuka, Kuripako e Wanano, e também a língua isolada do Tupinamba Jaguarí.

O Espaço Cultural Indígena **UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT** (Casa de aprender a origem dos guerreiros) localiza-se no Parque das Tribos - Tarumã-Açu e surgiu pelo fato de haver demandas de crianças indígenas fora do ambiente escolar. Entretanto, as várias etnias optaram que o ensino cultural seria na Língua Geral (Nheengatú). Entretanto, em casa todas as famílias continuariam falando na sua língua materna para não perderem seus costumes e suas culturas.

O espaço iniciou suas atividades no mês de outubro de 2014, com 90 alunos. Atualmente conta com 80 alunos matriculados.

PROJETO 2016
"Produção e confecção de Cartilhas Indígenas"
 O projeto de trabalho deste ano é a confecção de cartilhas indígenas que se limitaram em apenas 06 línguas: Apurinã, Baniwa, Nheengatú, Tikuna, Kuripako e Kokama em forma de desenho cartográfico com o nome da etnia em desenho na língua indígena específica e em português.

OBJETIVO GERAL
 produzir e confeccionar cartilhas pelos próprios alunos indígenas, os quais, com essa ferramenta pedagógica poderão aprender e revitalizar sua língua indígena específica. Dessa forma, trabalharemos a coordenação motora dos alunos indígenas que estão iniciando sua vida escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
 -Identificar os falantes das línguas vivas faladas na comunidade;
 -Incentivar as crianças a falar, escrever na sua língua materna;
 -Construir o material didático nas respectivas línguas indígenas.

METODOLOGIA
 O projeto será desenvolvido pelos alunos através de desenhos cartográficos, teatros de conversas, leituras formais e exposição dos desenhos e cartazes para a comunidade, leituras orais compartilhadas pelos próprios alunos, brincadeiras, cantos, leituras e histórias contadas pelos mais antigos.

Lideranças Indígenas:
Lutana Kokama
Messias Kokama

Professores Indígenas:
Ana Claudia Martins Tomas - Baré
Jofilson da Silva Paulino - Karapãno

Figura 10: Banner com narração da criação oficial do Espaço Cultural Wakenai
Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

Quanto à construção de um imóvel para o espaço cultural por parte da Semed, até agora não se concretizou e isso vem se tornando cada vez mais um sonho distante, já que o órgão só investe em áreas legalizadas e preferencialmente pertencentes à Instituição. Todavia, a professora ressalta que a comunidade já possui uma área reservada para a edificação do espaço cultural com o propósito de futuramente virar uma escola de ensino fundamental.

Até chegar ao local que lhe foi oficialmente concedido pelo Cacique, o espaço Wakenai funcionou em diferentes terrenos e casas oferecidos pelos moradores. O último foi um local cedido pelo cacique que servia também como ponto de reuniões e encontros para tratar de assuntos relativos aos interesses da comunidade.

A esse respeito, a professora Ana Cláudia comenta que:

Foi um período muito difícil, era muito ruim, a gente não tinha lugar fixo, ficava na casa de um e de outro, não tínhamos privacidade, a todo momento as aulas eram interrompidas, não dava nem pra trabalhar direito (PROFESSORA CLÁUDIA, OUTUBRO DE 2017).

Diante dessas circunstâncias e ciente de que não poderia contar com o auxílio dos órgãos educacionais do Estado e do Município, a professora começou a fazer um trabalho de mobilização em sua rede de contatos a fim de obter ajuda de amigos e conhecidos. Com esta iniciativa, conseguiu doações de madeira, telhas, lonas e, aos poucos, ergueu, com a ajuda dos moradores, a estrutura que utiliza nos dias hoje com seus alunos.

No início, tratava-se de um casebre sem divisórias, ou seja, era uma armação de madeira coberta apenas com uma grande lona. Conforme as doações chegavam, o ambiente ganhava forma. Na atualidade, o local é coberto com telhas, circundado por meia parede feita com ripas. A opção em construir o espaço de madeira foi idealizado pela docente e seus alunos, que fizeram questão que o mesmo ficasse o mais próximo possível do ambiente tradicional das casas indígenas.

O local encontra-se equipado com oitenta (80) cadeiras, com a metade fornecida pela Semed e outra ofertada por pessoas conhecidas. Há um quadro branco, que foi fruto de doação, e uma mesa de madeira, feita pelos próprios moradores, que é utilizada pela educadora.

As figuras 11 e 12 demonstram os aspectos anteriores e o atual do espaço cultural Wakenai, conforme segue:



Figura 11: Os Primeiros locais de reunião do Espaço Wakenai
 Fonte: Augusto César (2016) e pesquisa de campo (2016)



Figura 12: Local atual

*Os números mostram as etapas de sua construção
 Fonte: pesquisa de campo (2016)

Caminhando pelas mediações do Espaço Cultural Wakenai, observa-se várias placas e cartazes pendurados e espalhados com vários desenhos, palavras frases e até pequenos textos sobre os temas trabalhados nas aulas ou que remetem aos direitos indígenas em língua portuguesa, nheengatu e outras, de acordo com as etnias dos alunos que ainda possuem seu código de origem. A figura 13 exemplifica bem esse cenário.



Figura 13: Placas e cartazes produzidos pelos alunos do Espaço Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit

Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Uma vez reconhecido e apoiado pela Secretaria Municipal Educação de Manaus (Semed), o espaço Wakenai recebe acompanhamento da assessoria pedagógica, com visitas regulares, além de formações continuadas favorecidas pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), ministradas pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI).

Atualmente a escola *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit* conta em média com setenta (70) alunos matriculados, advindos de variadas etnias como Apurinã, Baniwa, Barassana, Baré, Dessana, Hixcariano, Kanamari, Kambeba, Karapãna, Kokama, Kulina, Kuripako, Marubo, Miranha, Munduruku, Mura, Piratapuia, Sateré-Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano, Tuyuka, e Wanano, além de alguns não indígenas

que estudam com a professora Cláudia, que é da etnia Baré. Esse número é oscilante devido tanto à transição quanto à permanência de moradores na comunidade, ou seja, hoje estão morando na localidade, mas em outro momento poderão não estar ou ainda alguma outra situação que corrobore com a continuidade ou ausência dos alunos.

As aulas ocorrem de segunda a sexta-feira, no período matutino das 08h30min às 10h30min e, no vespertino, das 14h30min às 16h30min. Com o objetivo de atender alunos que trabalham durante o dia, a professora faz algumas atividades no turno noturno das 19h00min às 20h30min.

A estrutura do Espaço Cultural não possui um lugar adequado para organizar uma biblioteca que abrigue a quantidade “razoável” de livros oriundos de doações. Por isso, a professora Cláudia precisou improvisar um suporte próximo da sua mesa e outro em um dos cômodos do espaço cultural anterior. Em ambos os lugares, os livros ficam bem aglomerados sobre as carteiras e uma mesa grande de madeira à disposição dos alunos que queiram fazer leitura ou pesquisas para trabalhos escolares, conforme mostra a figura 14.



Figura 14: As condições de arquivo dos livros doados à escola
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

No que tange aos materiais escolares como pincéis, apagadores, papéis, lápis de escrever e pintar e assim por diante, para uso da professora e dos alunos, ressalta-se que estes são insuficientes, sendo que a maior parte do que dispõem é fruto de doações de conhecidos ou amigos da comunidade.

Segundo o entrevistado da Semed (2016), pelo fato dos Espaços Culturais não estarem juridicamente regulamentados dentro da estrutura organizacional do órgão, esses centros de saberes não podem receber material da Secretaria com a mesma frequência das escolas regulares. O único material de apoio que fornecem além das carteiras de acordo com a professora são os cadernos concedidos aos alunos uma vez ao ano, mas nem sempre os recebem.

Em relação ao material didático como livro, cartilhas ou apostilas, a Secretaria de Educação Municipal também não pode oferecer. Isso ocorre devido à orientação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BRASIL, 2007), que, no caso das escolas indígenas, esses recursos didáticos precisam ser instrumentos diferenciados confeccionados pelos próprios professores indígenas.

Embora não consiga fornecer esses subsídios, a Semed por meio da GEEI, propõe e estimula os atores dos espaços culturais, sob sua supervisão, a desenvolverem projetos com o objetivo de gerar algum tipo de atividade, ou material didático que auxilie no ensino de suas línguas, ideia essa que deve ser compartilhada com os pais e demais parceiros na comunidade que queiram colaborar. Deste modo, após reuniões e discussões, elaboram o tema que será produzido. A culminância desses projetos geralmente acontece ao final de cada ano letivo, em um encontro promovido para todos os espaços culturais, sempre em uma das comunidades atendidas pela Secretaria Municipal de Educação.

A professora Cláudia e seu corpo discente, aderindo à causa com afinco, elaboraram uma cartilha e um livro literário, nos anos de 2015 e 2016, a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula. No ano de 2017, criaram gibis infantis com foco na valorização da língua e identidade étnica dos alunos e, por último, a confecção de miniaturas em massinha de modelar para trabalhar a contação de histórias indígenas. Das produções citadas, por enquanto só os dois primeiros (cartilha e livro literário) estão em processo de finalização, visando possível publicação, concretização essa aguardada ansiosamente pela comunidade escolar local.

É relevante destacar o empenho dessa professora e de seus alunos, considerando as inúmeras barreiras por eles enfrentadas. Em tão pouco tempo de funcionamento já conseguiram produzir consideráveis instrumentos didáticos para atender às peculiaridades culturais e linguísticas de sua comunidade, conforme se pode visualizar por meio da figura 15.



Figura 15: Livro literário e cartilha na língua Nheengatu de autoria da professora Cláudia e seus alunos

Fonte: Pesquisa de campo (2016)

No depoimento dado durante a entrevista, a professora Cláudia enfatiza as muitas dificuldades enfrentadas para manter o funcionamento desse centro de educação interétnico. Entre essas, evidencia sua inquietação com a falta de estrutura para necessidades básicas como bebedouros, banheiros e uma copa, bem como a falta de merenda escolar que, até o momento, não possuem. Apesar de muitos empecilhos, o espaço cultural *Wakenai* segue funcionando, contando com o entusiasmo, determinação e ousadia da professora Baré e de seus alunos.

3.1.5.1.1. O momento pedagógico no Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit*

A partir das observações realizadas em sala de aula, descreve-se o cotidiano das aulas no Espaço Cultural Wakenai. A aula tem início às 8h30. Na sala, a

professora recebe os alunos com um bom dia em língua portuguesa e indígena, geralmente Kokama, Nheengatu ou conforme a etnia dos alunos que vão chegando. Alguns desses cumprimentos, ilustrados pela figura 16, encontram-se espalhados nesse ambiente de aprendizado.

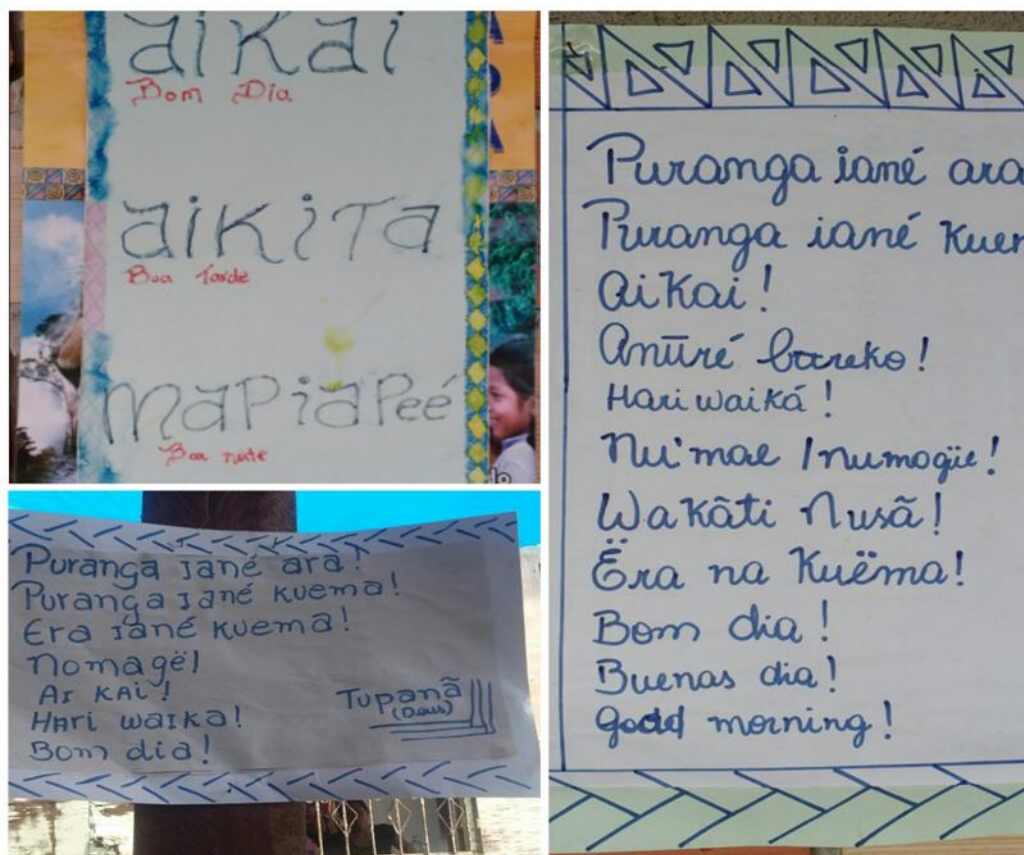


Figura 16: Cartaz de “Bom dia” em línguas indígenas, português, inglês e espanhol
Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

A turma é bastante heterogênea, quanto à faixa etária e à etnia. Essa heterogeneidade, conforme declarou a professora, não lhe causa nenhuma dificuldade para trabalhar, até porque os alunos mostram muito interesse em aprender. Em sua concepção, essa diversidade linguística é favorecedora, pois fortalece a interação entre as várias etnias representadas no contexto da sala de aula.

As atividades são as mesmas para todos os alunos (crianças, adolescentes e adultos) e os que conseguem terminar primeiro ajudam aqueles que sentem dificuldades nas lições. A aula é ministrada em língua portuguesa, entretanto, durante algumas conversas paralelas é falado, vez ou outra, algum vocábulo na língua indígena, contudo nada que se possa firmar um diálogo.

A didática utilizada pela professora é simples. Geralmente a professora solicita aos alunos que se acomodem – em filas organizadas (um atrás do outro), mas em formato de roda de conversa – e desenvolvam as atividades propostas. Os temas são variados (desenhos, músicas, danças, artesanato, grafismos, entre outros), dependendo do objetivo da aula, os alunos executam as tarefas ao redor do próprio espaço. Essa alternância na metodologia da docente em mesclar o local (in)formal para o ensino, segundo Freire (1997), alia-se à visão de que o contato do aluno com a realidade vivencial seduz, e assim o aprendizado se dá de forma espontânea, eficaz e prazerosa.

Nos trabalhos com figuras, a professora habitualmente demandava aos alunos que desenhassem ou pintassem figuras com temas livres, podendo ser uma casa, parte do corpo, um animal, algo relacionado à natureza. Feito isso, os educandos deveriam escrever o nome da imagem na língua portuguesa, nheengatu e no idioma de sua etnia se este possuísse escrita e eles soubessem. O objetivo era reforçar vocabulário visto em aulas anteriores. No desenvolvimento dessa atividade, em geral, os alunos maiores auxiliavam os menores. Depois de concluída a atividade, os próprios educandos, penduravam seus desenhos murais, postos nas paredes próximas do quadro branco, como mostra a Figura 17.



Figura 17: Imagens desenhos produzidos pelos alunos do Espaço Cultural Wakenai
Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Conforme preposições de Lopes e Vasconcelos (2005), os desenhos permitem compreender como os alunos pensam e compreendem os espaços por onde transitam. O modo de olhar e o comportamento ao produzirem e finalizarem suas ilustrações exprimem o entusiasmo dos alunos desse espaço cultural durante as atividades de desenhos, reforçando também a representação que possuem de si e do lugar onde vivem e convivem, como se os desenhos representassem uma das fontes constituidora de suas identidades, reproduzindo, por meio deles, o passado e o presente com a conscientização de um ser étnico que está crescendo na cidade.

Ainda com relação a esta atividade, apesar de dispor do exercício da escrita, houve pouca prática oral, ou seja, os alunos desenharam, pintaram e dão nome à figura feita na língua étnica, mas não expõem oralmente suas produções na mesma proporção que as práticas de escrita e pintura, o que seria importante para o aprendizado.

De acordo com Vilarinho (2016), é interessante que haja um posicionamento dos professores neste sentido, uma vez que a exposição oral representa uma boa estratégia de ensino, pois, por meio dela, os alunos podem expor suas dificuldades, ouvir os colegas e ganhar apoio, se necessário.

Na educação indígena, estimular o aluno a expor-se oralmente em sua língua de origem, vai ao encontro da afirmação de Meliá²¹ (*apud* CASSULA *et al.* 2011), quando diz que é importante perpetuar a memória, inclusive de tradições orais, como a indígena. Nessa perspectiva, os saberes transmitidos aos mais jovens representam formas próprias de resistência ou de mudança. Assim, na escola ou espaço cultural indígena, é importante valorizar as práticas de oralidade em língua indígena, uma vez que este também é um lugar de transmissão e aquisição de conhecimentos tradicionais.

Os esforços e interesse da professora para tornar as aulas interessantes são evidentes. No decorrer das aulas, surgem conversas sobre diferentes assuntos e programações que acontecerão na comunidade. Os alunos aprendem teatro, dança, artesanato, conforme mostra a Figura 18 na sequência.

²¹ MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1979.



Figura 18: Imagens de algumas aulas diversificadas que ocorrem no Espaço Cultural Wakenai
Fonte: Facebook Parque das Tribos e Pesquisa de Campo (2017)

A educação ambiental e o artesanato também são assuntos priorizados na aprendizagem dos alunos. Por isso, estes dois tópicos foram selecionados para serem trabalhados durante a pesquisa em forma de oficinas realizadas sob o direcionamento da professora Cláudia do Espaço Cultural *Wakenai*.

Na oficina sobre o meio ambiente, os alunos foram orientados a levar para sala de aula os materiais que estivessem em casa tais como: pequenas mudas de plantas, terras e pequenos potes feitos com garrafa pet para que pudessem trabalhar na aula. Como atividades durante as aulas, os alunos prepararam a terra para plantação, arrumaram as mudas em pequenos vasos e escreveram seus respectivos nomes em português, na língua *nheengatu* e/ou da etnia que cada cultivador pertencia.

Conforme as ações eram executadas, a docente ensinava o nome das plantas, explicava a diferença entre as mudas manipuladas, bem como as funções terapêuticas (no caso das medicinais) de cada uma delas.

Os estudantes receberam orientação de como deveriam cultivar e cuidar não só das plantas, mas do próprio meio ambiente como um todo. A educadora

considera esse tipo de atividade de suma importância no aprendizado indígena, seja para estimular o uso da língua étnica ou para que os alunos tomem conhecimento dos princípios de cuidados com a natureza. A Figura 19 destaca alguns momentos de trabalho na referida oficina.



Figura 19: Momentos de atividades na Oficina sobre Meio ambiente
Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Na oficina sobre o “Artesanato Indígena”, a sala foi preparada com o material a ser utilizado, tais como as miçangas de cores variadas, fio de nylon transparente e tesoura. A professora trouxe para sala de aula vários modelos de pulseiras, anéis, brincos e colares feitos com miçangas, sementes e penas que serviram de inspiração para os educandos. Propositamente, cada estudante recebeu um vidrinho pequeno com miçangas de uma cor somente, pois a intenção era que, à medida que fossem trabalhando, passassem a interagir trocando as cores entre si.

Antes, a professora fez uma breve explanação sobre o artesanato e sua importância na vida e história do indígena; explicou quais eram os principais tipos e funcionalidades de um produto artesanal, seja um adorno ou não. Em seguida, os alunos foram incentivados a confeccionarem o adereço que quisessem, conforme suas ideias e criatividade, cientes de que os enfeites produzidos seriam deles, poderiam usar ou dar de presente para alguém especial. As atividades foram realizadas com muito entusiasmo.

No decorrer das atividades, houve a prática oral na língua nheengatu e tikuna, como o emprego dos nomes de cores e de outras palavras relacionadas ao artesanato que produziam. Assim, a professora pronunciava a palavra a ser ensinada e, na sequência, solicitava aos alunos que a repetisse. Ao final da aula, todos mostraram com satisfação os seus enfeites produzidos.

Deste modo, pode-se afirmar que durante esta oficina os alunos mostraram-se interessados, participativos e envolvidos na prática oral da língua étnica. Verificou-se que fizeram um grande esforço para aprenderem a pronúncia e significados das palavras estudadas. Além do conhecimento linguístico, as oficinas possibilitaram conhecimentos importantes sobre a prática do artesanato indígena e como este reflete a identidade desta população. Como argumenta a professora Cláudia (NOVEMBRO, 2017):

Esse tipo de atividade proporciona tanta coisa, nesse trabalho a gente exige que os alunos se concentrem e treinem a coordenação motora porque temos que enfiar a linha em buraquinhos muito pequenos de miçanga. A intenção também é ensinar a dividir, por isso, que a gente só entrega uma cor de cada. A ideia também não é que vai sair uma obra de arte mas se sair é bem-vinda, o que importa é a produção deles, não importa se tá feio ou bonito o importante é que eles produzam e quem sou eu pra dizer que tá feio. Outra coisa importante a se dizer que esse tipo de arte faz parte da identidade indígena e é importante eles terem essa consciência.

Com essas oficinas, portanto, pode-se constatar que a língua étnica foi valorizada e praticada, pois à medida que se executavam as ações, o código de alguma forma estava presente, como, por exemplo, na oficina com as plantas. Nesta, os vegetais que possuíam o nome na língua indígena era pronunciado e escrito sempre atrelado a um desenho de grafismo, que se fazia presente mesmo se a plantinha tivesse seu nome somente na língua portuguesa.

Todas essas ações e práticas docentes revelam o entusiasmo da professora Cláudia para fazer deste centro um espaço de transformação, um lugar atrativo por meio de uma didática diferenciada, oportunizando a criação e a socialização dos alunos, pois eles aprendem até mesmo a se comportar em lugares públicos. “Eu falo, eu deixo bem claro, se você tem um costume feio, deixe esse seu costume em casa, não leve esse costume não”, observa a professora.

Observou-se também que a professora desenvolve um proceder pedagógico diferenciado, sem manter a formalidade padrão de uma sala de aula tradicional. No

decorrer das atividades, os alunos sempre ficam à vontade para brincar ou ir para casa, não havendo a obrigatoriedade do estudante se fazer presente do começo ao fim da aula executando tarefas diversas e responder a chamada no final.

Indagada sobre isso, a professora explicou que realmente os alunos não são obrigados nem devem se sentir forçados a cumprir horário, ou até mesmo executar certas tarefas. Explica que a proposta da educação indígena é diferente de uma escola regular: o foco é ensinar e resgatar os valores, as tradições culturais étnicas e linguísticas através de atividades, que ficam a critério do educando realizar ou não.

A afirmação da professora condiz com a percepção teórica a respeito do aprendizado do aluno indígena. Conforme Lima e Nascimento (2006), a todo o momento, em qualquer lugar, em qualquer tipo de relação social, o aprendizado ocorre e todos os membros do grupo são responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Os alunos participam, com o apoio da Semed, de vários eventos interculturais e festivos, como os jogos “Cunhantã e Curumim”, realizados na aldeia Inhambé da etnia Sateré-Mawé que fica no bairro Tarumã, em Manaus. Segundo informações obtidas, o objetivo não é a competitividade, mas proporcionar o contato interétnico entre os estudantes dos espaços culturais através das “brincadeiras de índio” tais como: arco e flecha, queimada, futebol, pau de sebo e outros. Os atletas participam de acordo com o interesse e faixa etária permitida nas modalidades.

Para a professora do Espaço Cultural Wakenai, a participação dos seus alunos (sejam indígenas ou não) nos eventos interculturais representa oportunidades de troca de experiência étnica, sendo também uma maneira de demonstrar ao público externo o trabalho realizado, ressalta também que a presença dos alunos em eventos não se restringe somente aos apoiados pela Semed e sim por qualquer instituição que os convide.

Com base nos informes de Almeida *et al.* (2010, p. 64), nas sociedades indígenas, esses tipos de incentivos estimulam e são necessários para que os indivíduos possam assumir da melhor maneira possível os papéis sociais conquistados. Enfatizam os autores que, por meio dos jogos e brincadeiras, as crianças indígenas se apropriam de sua cultura, constroem identificação com seus pares, tornam-se únicas no contexto vivenciado. “Não se pode esquecer que as práticas corporais tradicionais, [...] ocorridas nas aldeias, têm um valor simbólico importante e se inscrevem como parte da construção sociocultural” (p. 64).

Neste sentido, vale destacar o Plano Setorial para as Culturas Indígenas (PSCI), promovido pelo Ministério da Educação para, entre outras coisas, colaborar na utilização das línguas indígenas; possibilitar a criação de espaços comunitários para o diálogo e a reflexão sobre temas culturais de interesse dos povos indígenas; incentivar a troca de experiências e o intercâmbio entre comunidades e povos indígenas (BRASIL, 2012).

As línguas de origem constituem condição importante nestas práticas, pois também fazem a ligação para a atualização das tradições orais indígenas que abarcam diferentes repertórios de gêneros de fala. Assim, incentivar as práticas que priorizam o aprendizado das crianças na língua de sua etnia, bem como possibilitar o registro e intercâmbio dos conhecimentos, práticas e expressões culturais tradicionais, e sua sistematização e disponibilização em acervos, publicações e produtos culturais indígenas, pode contribuir para o fortalecimento das línguas indígenas no cotidiano das comunidades e nos espaços de educação formal e informal (BRASIL, 2012).

Dessa forma, em meio a esse cenário de lutas e conquistas que o Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit* tem crescido, se desenvolvido e caminha com o objetivo de consolidar, por meio da educação, as afirmações étnicas que engloba.

3.1.5.2. Espaço Cultural Kokama

O espaço cultural Kokama, que fica na segunda etapa do Parque das Tribos, ainda não possui registro formal de reconhecimento emitido pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), mas já está em pleno funcionamento há cerca de dois anos. Porém, por conta disso, segundo o professor Silvano Brandão, não recebe nenhum tipo de apoio ou suporte dos órgãos competentes. Os responsáveis pelo espaço tentam se organizar, fazendo controle de quem frequenta o local, para pleitear junto à Semed, a sua legalização.

A idealização deste espaço é atribuída à líder kokama Lutana, que pontua duas razões principais para a sua criação. A primeira foi por conta de sua própria necessidade de aprender a expressar-se na sua língua de origem, sobretudo perante a sociedade não indígena. Ainda que nascida em aldeia, nunca falou a língua, uma vez que seus pais também perderam cedo o idioma. Mesmo sendo

fluentes, seus avós não compartilhavam este conhecimento com os filhos, pois acreditavam que somente por meio da língua portuguesa suas futuras gerações poderiam ter um futuro melhor, vivendo na cidade, para onde cedo se deslocaram. “Eu precisava ter mais contato com a minha língua. Eu não sabia falar nada na minha língua, vim pra cidade muito pequena, na aldeia meus avós não gostavam mais de falar a língua com os filhos”, comenta a indígena que acredita que falar a própria língua é uma das mais fortes evidências para se provar a identidade indígena, fato comprovado durante o desenvolvimento do processo jurídico que envolve a comunidade.

Nos relatos de Lutana (NOVEMBRO, 2016):

Quando a gente sai por aí em algum movimento e até diante das autoridades e eles pedem pra gente falar alguma coisa na nossa língua a gente tem que saber né?! É vergonhoso se existe a língua e a gente não sabe falar nada, e assim, falando, sabendo dizer o nosso nome, quem nós somos, onde moramos e outras coisas a gente prova que é indígena né?! Isso é a nossa identidade. Na cidade de Manaus eu pensei no resgate do nosso povo e da nossa cultura aqui no Parque, porque a gente já não falava mais a nossa língua e eu pensei em criar esse espaço cultural para o aprendizado da nossa língua Kokama e assim ser um meio de comunicação.

Os argumentos de Lutana sobre os motivos que a levam adquirir sua língua de origem reforçam o poder representativo da língua como meio de conquista, de produção e expressão das construções simbólicas e culturais presentes nas relações de poder entre as classes. Aprender a língua, nesse caso, é uma forma de resistência a determinadas imposições da língua dominante, além de uma das armas auxiliares na reivindicação de direitos indígenas e, ainda, um fator constitutivo de identidade.

A segunda razão para a existência do espaço Cultural kokama seria o resgate e disseminação do idioma dentro da própria comunidade, que conta com vários moradores da etnia Kokama também não falantes. Além disso, salienta Lutana, há outras etnias simpatizantes da língua Kokama, que demonstram interesse em aprender o idioma.

Aqui não existe só uma etnia né?! [...] a gente estuda a língua Kokama mas a gente pretende também estudar a língua Tikuna, o Nheengatu que tem no outro espaço né, porque aqui tem Tikuna, Sateré então é importante a gente manter esse diálogo conversando na língua e aprendendo um com o outro e resgatando a o uso da língua aqui (LUTANA, NOVEMBRO, 2016).

Narrando a trajetória da escola, o aluno Cleuson, esposo da Lutana e um dos idealizadores do espaço relata que, inicialmente, o espaço nem assoalho tinha. “Aqui era chão de barro, era areia, só tinha uns quadrados aqui, aí uma amiga da etnia Kokama, comprou o tijolo pra fazer o baldrame né, aí o cimento, aí eu mesmo fiz”, comenta o aluno, explicando que ele mesmo, por ser pedreiro, construiu o local. “Aí eu peguei aqui junto com outras pessoas fizemos aqui esse cimento, elas carregavam e eu fazia”, complementa.

E assim, por meio de um mutirão, a construção prosseguia: um fazia o baldrame, outro fazia o telhado e a escola ganhava forma. Mas as condições permaneciam em caráter rudimentar. As aulas eram ministradas no chão bruto, no meio de areia, sem cadeira. “Tinha muita pulga, tinha muita pulga e sem cadeira, no sonho de construir e de fazer a escolinha mesmo”, relata o professor, afirmando que, mesmo nestas condições difíceis, os alunos compareciam e o número era até maior do que é hoje. “Eles tavam empolgados!”, exclama.

Após providenciarem a estrutura física, professor e alunos criaram o símbolo do espaço Kokama, um desenho do pássaro japiim (na língua Kokama recebe o nome de *Yapiuna*), bem conhecido no Norte e Centro-Oeste do Brasil (Pennaforde 2010). Essa ave chama atenção por reproduzir o canto de outras como das araras, tucanos e até mesmo de certos mamíferos, entre eles as ariranhas.

A imagem é rodeada por grafismos Kokama e uma frase esclarecendo que o referido espaço se destina ao conhecimento a respeito da língua e saberes Kokama, “escolhemos o pássaro Japiim porque ele é um pássaro muito inteligente, aprende tudo muito rápido, o que ouve, imita todos os outros pássaros, ele tá bem no centro dos nossos grafismos Kokama”, comenta o professor.

A Figura 20 destaca o emblema do Espaço Cultural Kokama.



Figura 20: Símbolo do Espaço Cultural Kokama
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Na atualidade, pouca coisa mudou em termos de estrutura. O espaço permanece funcionando em uma área com cobertura feita de madeira do próprio local, com as laterais abertas e chão feito de cimento. Na parede da casa, estão fixados os poucos cartazes com o tema de algumas aulas junto ao símbolo e quadro branco. Além disso, ora sobre o chão ou sobre a mesa ficam alguns livros escolares usados como fonte de pesquisa para os alunos, conforme mostra Figura 21.



Figura 21: Quadro, cartazes e livros do espaço Kokama
Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

O espaço cultural Kokama conta com quinze (15) cadeiras, um quadro branco e uma pequena mesa. O material utilizado pelo professor limita-se a um pincel, lápis e apagador, todos doados. Comentando as dificuldades enfrentadas, relata o professor.

Aqui é falta de...primeiramente o reconhecimento né, do nosso espaço cultural essa é uma dificuldade nossa. A falta de apoio, o nosso material didático né, é caderno pras crianças, cadeira. É muita é dificuldade mas, só que nós, a gente não vê isso né, o povo indígena a gente é ... a gente, eu não vejo assim né, só quando toca naquele assunto né, aí a gente fala mas, pra gente assim, a senhora pode vê que nós tamo feliz nesse lugar né (PROFESSOR SILVANO, 2016).

O discurso do docente deixa claro os reveses enfrentados por ele e seus alunos. Entretanto, há esforço em prosseguir sem desanimar, pois, para este educador, o mínimo significa muito, diante do propósito de reaver suas vivências tradicionais e obter o conhecimento linguístico e cultural Kokama dentro da comunidade.

O que este professor espera é que um dia a Semed reconheça o seu ambiente de aprendizado como espaço oficializado institucionalmente e que ele possa finalmente realizar suas práticas pedagógicas com as orientações da entidade. Todos os trâmites foram feitos (organização de assinaturas, documentos protocolados) solicitando esta legalização.

A Figura 22 mostra a estrutura e funcionamento do Espaço Cultural Kokama.



Figura 22: Visão Espaço Cultural Kokama
Fonte: Pesquisa de Campo, 2016

A propósito das dificuldades enfrentadas pelos espaços culturais no Parque das Tribos, vale ressaltar que, ainda que a educação indígena venha recebendo tratamento especial nos últimos anos e ainda que tenha havido avanços e consensos nesta área, as escolas indígenas enfrentam enormes desafios para se manterem em funcionamento.

Para Grupioni (2000, p.4), a educação indígena primeiramente esbarra em falta de vontade política e administrativa dos governos estaduais em situarem-na como uma prioridade. É evidente o distanciamento da consolidação de um cenário, no qual a escola esteja a serviço dos interesses e dos projetos de futuro dos povos indígenas, permitindo que estes tenham acesso a informações essenciais para um convívio mais harmônico e menos destrutivo com os demais segmentos da sociedade brasileira.

Complementado suas concepções, Grupioni (2000, p.143) diz que, na prática, ainda não se estruturou um sistema que atenda às necessidades educacionais dos povos indígenas, priorizando seus interesses, respeitando seus modos de vida, resguardando o papel das comunidades na definição e no funcionamento do tipo de educação que desejam. “A impressão que se tem é que a educação escolar indígena caminha a passos lentos: avança em direção a algumas conquistas, mas inúmeros obstáculos se apresentam a cada momento”, sustenta o autor.

Ladeira (2004), discutindo a questão da qualidade das escolas indígenas do Brasil e a penúria destas nas aldeias, comenta que o debate sobre essa situação tem sido uma lógica dialética enviesada, tentando justificar a situação de abandono da grande maioria das escolas nas aldeias e a ausência de novas propostas educativas atentas às especificidades das sociedades indígenas.

Posicionando-se sobre a realidade da educação para os povos indígenas no Brasil, D'Angelis (2008) argumenta que, fazendo uma leitura do macrocontexto das iniciativas existentes neste sentido, a conclusão que se chega é que o ideal de uma ‘educação diferenciada’, no formato efetivamente desejável, é quase impossível. No parecer de D'angelis (2008, p. 29):

As exceções invariavelmente têm vida curta. A escola – essa é a grande constatação [...] não consegue não ser um aparelho do Estado. A começar por um elemento chave de grande parte dos problemas encontrados nas escolas indígenas: o assalariamento, tanto de professores como de funcionários diversos (merendeiras, vigilantes, faxineiras, etc.) [...] A escola passa a justificar-se por si mesma: não há mais um projeto claro do que fazer com o ensino, ou de qual ensino é útil e necessário para sustentá-la.

Diante desses aspectos preocupantes encontrados na prática e na educação indígena, como afirma Ladeira (2004), há que haver consenso interno para este exercício. Embora se saiba que não será do dia para noite que essas difíceis situações serão resolvidas, as instâncias oficiais responsáveis pela implementação e acompanhamento das escolas indígenas, deveriam, ao invés de apenas fiscalizar, implementar melhorias estruturais, boas condições de trabalho aos professores, aliadas às novas práticas.

Com base nas reflexões de Faustino (2010, p. 213), ao se procurar melhorar tanto as condições das escolas como dos espaços culturais indígenas, atende-se a um direito humano fundamental, uma vez que a educação sistematizada contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção, memória, imaginação, percepção, emoção, pensamentos, linguagem oral e escrita). “Essas funções são essencialmente humanas, e têm o papel de organizar adequadamente a vida do indivíduo em seu meio sociocultural”, assevera a autora.

Apesar das dificuldades, a escola Kokama segue funcionando, contando com vinte (20) alunos, dentre os quais constam crianças, pré-adolescentes, jovens e adultos (nem todos Kokama, porém com interesse pela língua). O Professor, da etnia Kokama é fluente na sua língua étnica, com um bom domínio das práticas de escrita e leitura.

3.1.5.2.1. O ensino-aprendizado no Espaço Cultural Kokama

O espaço cultural funciona aos sábados das 09h00min às 11h00min, embora não de forma regular, pois depende da disponibilidade do professor, da dona da casa onde funciona o espaço cultural Kokama até mesmo das programações na comunidade. Provavelmente, por conta da falta de regularidade das aulas, a frequência dos alunos é oscilante.

Os alunos trazem seus próprios materiais como caderno, borracha, lápis e caneta. O professor trabalha com auxílio de poucos materiais adquiridos em algumas formações das quais participou, utiliza um dicionário (Kokama-Português),

uma cartilha que trabalha palavras e frases e um livro de canto, todos em sua língua de origem, como mostra a Figura 23.

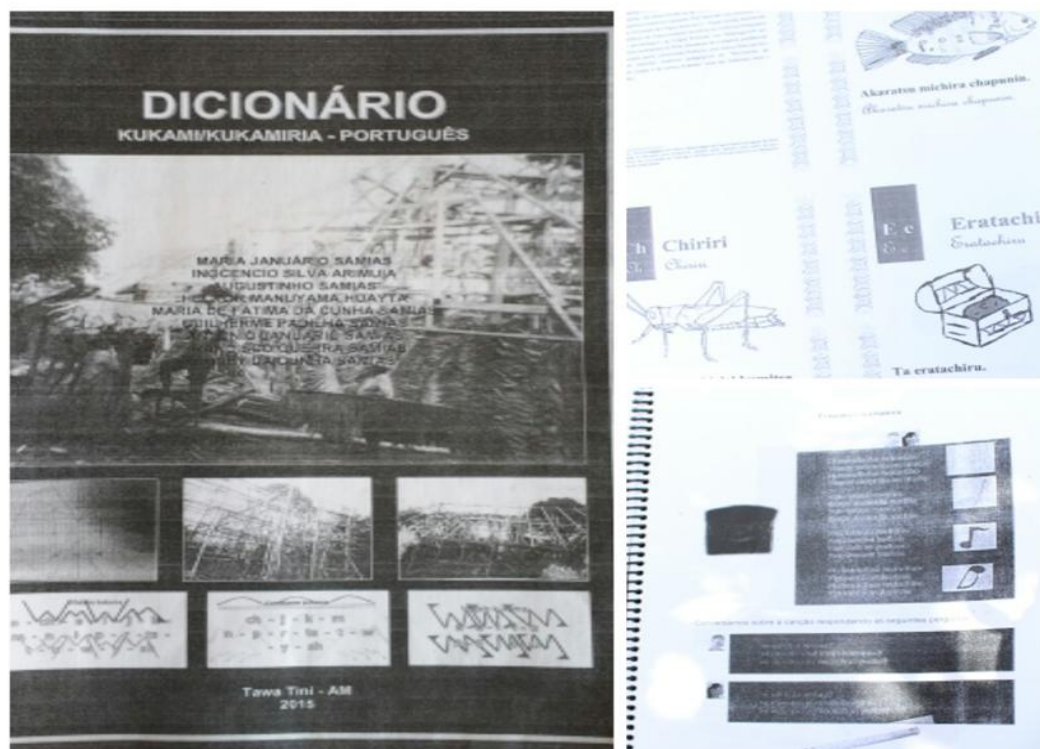


Figura 23: Material didático utilizado pelo professor no espaço cultural Kokama
Fonte: Pesquisa de Campo

Fazendo uso desses materiais didáticos, o professor Silvanio afirma que não faz planejamento das aulas, pois trabalha conforme seu entendimento: “Está tudo na cabeça, aliás, nem sei o que é plano de aula”. Ou seja, assim procede por desconhecer a maneira como se faz planejamento didático, que, segundo Libâneo (2013), significa um conjunto de orientações às ações do professor, partindo das situações de vivência social e cultural concreta onde será realizado o processo de ensino.

Contudo, mesmo sem planejamento formalizado das aulas, os alunos aprendem, vão tomando conhecimento da língua por meio das estratégias utilizadas pelo professor. Com abordagem de temas diversos como natureza, culinária, grafismo, danças, vocabulário básico sobre os números, cores, partes do corpo, dentre outros, o docente procura focar na comunicação, para que os alunos consigam se expressar dentro e fora da comunidade na língua Kokama quando for necessário.

As aulas de comunicação são desenvolvidas por meio da escrita, leitura e prática oral. O professor, de forma muito carismática, começa as aulas com um bom dia na língua Kokama, e solicita que os alunos façam o mesmo com ele e com os demais colegas, o intuito é que os estudantes consigam fixar bem os termos e frases que lhes são apresentadas.

Utilizando com muita frequência o quadro, o professor escreve expressões corriqueiras de uso quanto aos modos de apresentações e saudações. Depois de copiarem no caderno, o docente orienta a pronúncia de todo conteúdo e os discentes, além da leitura, praticam em forma de diálogo o que lhes é exposto. O professor tanto explica os termos quanto estimula a prática oral com os alunos. A mesma técnica se aplica às aulas presenciadas a respeito do vocabulário sobre as partes do corpo, dos números e das cores. Nessas duas últimas, observou-se que os alunos treinavam a idade e as cores que mais gostavam.

Essas atividades são finalizadas com uma tarefa deixada sobre as palavras estudadas. Os alunos devem formar frases para correção na próxima aula. Ao final, todos cantam uma música em língua Kokama e se despedem utilizando expressões de “adeus” e “até logo” no idioma estudado. A Figura 24 destaca alguns momentos das práticas desenvolvidas no espaço Kokama.



Figura 24: Momentos pedagógicos no Espaço Kokama
Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Neste espaço, como se pôde observar, o professor procura seguir os métodos tradicionais de ensino como escrita, exercícios e leitura, realizando ainda atividades que estimulam a interação dos alunos com a língua, por meio da música, desenhos, pintura de grafismos e do estudo da natureza.

As aulas sobre o grafismo corporal indígena contemplam teoria e prática. Realizada geralmente em forma de oficina, o docente sempre conta com o auxílio de alunos que apreciam e tem habilidade com essa arte, utilizando tintas naturais extraídas de frutos de algumas árvores como jenipapo e urucum, encontrados nas proximidades do próprio espaço. Neste tipo de aula, aproveita-se o momento para mostrar aos estudantes o catálogo de grafismos de diversos grupos étnicos e fazer pintura corporal uns nos outros.

Com esta temática também se trabalha a oralidade das cores e nomenclaturas referentes aos desenhos e etnias a que pertencem. Aulas extremamente práticas como estas permitem ao aluno aprofundar o conhecimento sobre a linguagem e a cultura indígena de modo mais eficaz. Com isso, língua e identidade se fazem presentes nos momentos pedagógicos deste ambiente.

A Figura 25 exhibe alguns desses momentos, mostrando aula sobre o grafismo indígena.



Figura 25: Aula sobre o grafismo indígena
Fonte: Pesquisa de Campo (2016/2017)

Trabalhando também com música, durante as aulas, o professor escreve letras de canções no quadro e pede para os alunos copiarem. Como a música é na língua Kokama, inclusive algumas são de sua autoria, vai fazendo a tradução, ou seja, explicando a letra e a música aos estudantes, pontuando ainda certos vocabulários presentes no texto das melodias, tais como o nome de um animal, bebida, fruta, entre outros, os quais remetem aos mitos e lendas desta etnia.

De acordo com Bastos (2004), compartilhando a língua por meio da música, as diferenças flutuam cooperativamente na superação e aceitação da heterogeneidade, pois, nesse tipo de ensino, especificamente à classe étnica, a linguagem musical possui vários significados de sociabilidade, cosmologia e filosofia.

Pode-se observar, por meio da Figura 26, alguns instrumentos e momentos musicais no espaço Kokama.



Figura 26: A música no espaço Kokama
Fonte: Pesquisa de Campo (2017)

Nota-se, portanto, boa vontade do docente em transmitir, da melhor forma possível, os saberes do seu povo aos educandos, que por sua vez, correspondem aos direcionamentos de ensino do seu interlocutor. Mesmo com exíguos

conhecimentos teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem da educação indígena, o professor Silvânio exerce sua ação com boa vontade e entusiasmo, tomando como base as poucas formações que consegue participar oferecidas pela Semed aos professores indígenas.

Esta diligência coletiva se sustenta em seus objetivos de aproximação da língua e conhecimentos tradicionais. Neste sentido, o RCNEI (1998, p. 24) aponta que a concretização de quaisquer metas na educação diferenciada só será perene com “a participação direta de todos os interessados – os povos indígenas”.

3.1.6 Os professores do Parque das Tribos e sua representatividade

3.1.6.1 A professora do Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit*

A professora Cláudia, 39 anos, responsável pelo Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit*, conforme já apresentado, é formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Pertence à etnia Baré e é moradora do Parque das Tribos há mais de dois anos. Nasceu em Manaus, mas passou parte de sua infância e juventude no eixo Manaus e Santa Isabel do Rio Negro, pequena cidade situada entre Barcelos e São Gabriel da Cachoeira, distante de Manaus a 781 quilômetros.

Considera-se feliz por morar no Parque das Tribos, porque além de ser um local tranquilo, é o espaço onde todos podem se reunir.

E aqui a gente se reuni [...] bem à vontade [...] a maioria são tudo indígena, então nós como povos indígenas é sempre aquela simplicidade né, nada de muito, muito luxo, mas é..., a gente vive na simplicidade e vive bem, e em harmonia com todos (PROF^a. CLÁUDIA, 2016).

Pertencendo a etnia Baré, a professora domina a língua Nheengatu que foi adotada pelos Baré²². É casada com Joilson Paulino, da etnia Karapãna, também militante das causas indígenas. Ele apoia sua esposa junto às instâncias educacionais, sociais e jurídicas para melhorias e desenvolvimento do Parque das Tribos como um todo.

²² Ainda que tenha passado por inúmeras transformações, a língua Nheengatu continua sendo falada ainda hoje, muito especificamente na bacia do rio Negro. Além de ser a língua materna da população cabocla, mantém o caráter de língua de comunicação entre indígenas e não indígenas, ou entre indígenas de diferentes línguas. Constitui, ainda, um instrumento de afirmação étnica dos povos que perderam suas línguas, como os Baré e outros (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2017).

No espaço cultural, a professora trabalha basicamente com a língua nheengatu, por conta do projeto da Semed, mas faz questão de abrir espaço para o ensino e aprendizado de outras línguas étnicas em sala de aula. Essa atitude demonstra a sua preocupação e respeito com a origem linguística e cultural de cada aluno.

Profundamente engajada na luta pela causa indígena, teve participação direta na implantação do Espaço Cultural *Wakenai* de Ensino, conforme se evidencia:

Mais de 70 alunos, assim do meu jeito mesmo, peguei o nome deles, aí depois a gente fez uma carta né, eu mesmo fiz uma carta né, escrevendo que na época tava difícil [...] todas essas coisa difícil pra gente né, e nós fomos lá na Semed a gente protocolou pedindo a contratação de um, de professores e também de assessoramento desse espaço e construção de uma escola (PROF^a. CLÁUDIA, AGOSTO, 2016).

Ao descrever os primeiros passos para a implementação do espaço cultural *Wakenai*, a professora deu o seguinte depoimento:

Então eu comecei um tempo como voluntária, fui oficialmente contratada pela Semed em março de 2015 e desde então venho lutando para melhorar as condições de funcionamento da escola junto aos órgãos oficiais. (PROF^a. CLÁUDIA, AGOSTO, 2016).

Como tem formação na área pedagógica, a professora Cláudia afirma que procura seguir as diretrizes para uma boa aprendizagem dos alunos, mantendo diário de classe, controle das matrículas e as fichas que precisa endereçar à Semed devidamente preenchidas e assinadas por ela.

3.1.6.2 O Professor do Espaço Cultural Kokama

O professor Silvânio Brandão, da etnia Kokama, nasceu no ano de 1984, na cidade de Santo Antônio do Içá, alto Solimões e, como ele mesmo afirmou, “berço do povo Kokama”. Veio para Manaus em busca de estudo. Atualmente, cursa enfermagem, como bolsista parcial, em uma faculdade particular na cidade de Manaus. A escolha desta profissão deu-se, segundo o entrevistado, porque é técnico em laboratório, sempre gostou da área de saúde e também porque percebeu a necessidade dos povos indígenas de profissionais que atuem nesse campo da saúde.

Embora, há muito tempo mantenha contato com os moradores do Parque das tribos, não possui residência neste local, mora na comunidade Parque Nações Indígenas, também localizada no bairro Tarumã, Zona Centro-Oeste de Manaus, local onde vive há cinco anos.

Tem pretensão de se mudar para o Parque das Tribos, tanto pelo desconforto que sente com o ambiente agitado do bairro onde vive, quanto para acompanhar melhor seus alunos. Nos comentários do professor:

Lá já tá muito agitado já, demais [...] vou aprontar minha casa que eu quero vim pra cá, que aqui é um local bom, tranquilo, e é desse lugar que eu procuro, tranquilidade, sintonia com a natureza [...] quando eu tiver aqui acho que vai ser melhor pra mim acompanhar os meus alunos né, conversando com eles, e quando eu passar dar um bom dia, como vai você no nosso próprio idioma pra que eles possam ter vontade assim de querer aprender (PROF. SILVÂNIO BRANDÃO, AGOSTO, 2016).

O professor Silvanio tem um bom domínio de sua língua materna, o que o lhe dá enorme satisfação, conforme seu próprio depoimento.

Tenho até no último dia que eu morrer vou continuar falando porque é muito importante pra nós povo kokama, falar o nosso próprio idioma, porque assim, tem muitos povos que aderiram outras línguas como a língua geral né que se chama o nheengatu, tem muitos povos que não tem mais a língua deles mesmo né, então nós temos a nossa e até hoje e vai permanecer até o final (ENTREVISTA, AGOSTO, 2016).

Silvânio é casado com uma indígena tikuna e a comunicação entre eles ocorre na língua portuguesa e, somente às vezes em tikuna, pois consegue entender um pouco. No ambiente familiar com os filhos, é a língua portuguesa e tikuna que prevalecem, pois, sua esposa não domina a língua Kokama.

Seu trabalho na escola é voluntário e afirma que faz isso pelo bem da comunidade, especialmente dos alunos. Com a ajuda de alguns amigos da sua etnia, que sabem da sua atuação como professor no Parque das Tribos, já participou de alguns cursos de formação oferecidos pela Semed. Em seus comentários:

Já participei de várias formações na Semed que eles me convocaram, porque eles são sabedor que eu to aqui né [...] É sem vínculo [...] eu tenho um amigo meu que é professor já em língua kokama [...] Aí ele me repassa, olha vai ter formação assim vamos? aí eu vou como no grupo dele (PROF. ESPAÇO KOKAMA, 2016).

Apesar de não ter formação na área pedagógica, o professor Kokama procura manter bom desempenho em sala de aula e diz que o pouco que sabe sobre a

profissão de professor aprendeu com um amigo que é professor em uma escola da Zona Leste de Manaus.

Usa sempre uma apostila no idioma Kokama, porque, conforme sua explicação: “eu sou Kokama e porque também tem Kokama, tem tikuna e outras etnias, mas a maioria é Kokama” (PROF. ESPAÇO KOKAMA, 2016).

O professor demonstra pleno interesse em ajudar as crianças e jovens da comunidade na questão educacional. Embora enfrentando enormes desafios, essa força de vontade recai no que diz a literatura sobre o papel e empenho dos docentes desses contextos.

Estes são, portanto, os professores do Parque das Tribos, que, apesar de inúmeras dificuldades enfrentadas no dia a dia em seus centros de ensino tradicional, permanecem firmes no propósito de levar educação às crianças da comunidade. Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998a), os professores indígenas são, por excelência, os mediadores das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da comunidade, logo, por meio da educação. Possuem função social distinta dos professores não indígenas, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. Tal condição também lhes confere direitos e responsabilidades nem sempre simples e fáceis de vivenciar e conciliar.

É fato que sua condição de um dos atores principais da educação intercultural, muitas vezes, experimenta uma fidelidade conflituosa entre os conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios à cultura de seu povo e os provenientes da sociedade majoritária, de quem, em determinadas situações, acaba sendo o porta-voz em sua comunidade e em sua escola (BRASIL, 2002, p. 55).

Entretanto, conforme proposições do Referencial Curricular Nacional, para os Professores Indígenas (BRASIL, 2002, p. 26), esses docentes:

Possuem a complexa tarefa de protagonizar os processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola, normalmente denominados conhecimentos universais transmitidos pela instituição escolar, e os denominados conhecimentos próprios, étnicos ou tradicionais registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural; têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural.

Sendo, na maior parte dos casos, contratados pelas Secretarias de Educação do Estado ou dos municípios, como celetistas, muitas vezes enfrentam problemas para a definição do currículo de sua escola e espaços culturais, dos livros didáticos adotados, do calendário das aulas e até mesmo das avaliações de seus alunos. Além disso, hesitam entre a lealdade às regras burocráticas e homogêneas que regem sua inserção como profissionais da educação e a fidelidade aos códigos éticos, sociais, culturais e educacionais de sua comunidade, por quem, na maior parte dos casos, foi escolhido como professor (BRASIL, 2002).

Em suma, ter à frente de uma escola indígena um professor indígena é condição *sine qua non*²³ para a concretização desse empreendimento na comunidade, junto aos alunos, pais e demais participantes. Neste sentido, o Parque das Tribos é exemplo do tipo de imigração de indígenas para centros urbanos, que carrega no DNA a busca pelo acesso à educação e às melhores condições de vida (LANA, 2009; ABREU *et al.* 2016).

3.2 Análises dos dados coletados

Discute-se, neste tópico, os resultados da pesquisa de campo, que se realizou junto aos alunos e professores dos espaços culturais do Parque das Tribos, doravante identificados como Espaço Cultural Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Espaço Cultural Kokama.

Os dados foram coletados por meio de formulários constituídos por perguntas fechadas e entrevistas semiestruturadas. No caso dos formulários, estes foram aplicados a quarenta e quatro (44) alunos, sendo vinte e oito (28) do Espaço Cultural Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e dezesseis (16) do Espaço Cultural Kokama.

A entrevista foi realizada com os dois (2) professores das escolas e um (1) funcionário da Semed. No total, para a coleta de dados, contou-se com quarenta e sete (47) participantes, de um universo que somou 93 indivíduos.

A interpretação dos dados segue o enfoque metodológico qualitativo e quantitativo. Nesta perspectiva teórica que foi selecionada, concorda-se com Cardoso (2013), para quem, nos estudos sociolinguísticos, o enfoque metodológico

²³ Trata-se de uma expressão latina, originária do termo legal *conditio sine qua non*, que quer dizer 'sem o qual não pode ser'. A frase se refere a uma ação que depende incondicionalmente de algo (um ingrediente ou outra ação) para que ocorra. Em outras palavras, pode ser definida como condição ou ação que é fundamental, essencial ou indispensável (DICIONÁRIO INFORMAL, 2017).

depende da pergunta de pesquisa ou do tema da pesquisa, possibilitando a confluência tanto qualitativa quanto quantitativa.

Nesse sentido, a autora argumenta que a Sociolinguística Variacionista Laboviana se caracteriza por empregar predominantemente uma metodologia quantitativa. Já a pesquisa sociolinguística na vertente anglo-saxão é conhecida por ser mais qualitativa, na medida em que apresenta preocupações culturais e psicológicas muito fortes, na busca de “compreender o outro”. Por isso, Labov afirmou que sua pesquisa é muito distinta desta última (LABOV, 2008).

Entretanto, Cardoso (2013, p. 150 – 152) demonstra que o próprio Labov utilizou em seu estudo sobre a mudança linguística em Martha's Vineyard uma abordagem metodológica quali-quantitativa. Para coletar seus dados, Labov precisou conhecer a história daquela comunidade. Também a técnica de entrevista não foi controlada com o rigor que se esperaria, pois houve mudanças na estrutura da entrevista à medida que o estudo progredia, o que a autora afirma ser uma postura comum em estudos qualitativos.

É nesse viés metodológico que se apresenta os resultados do estudo realizado no Parque das Tribos. Ainda com base nas orientações metodológicas de Cardoso (2013), a confluência entre pesquisa qualitativa e quantitativa possibilitou a essa pesquisadora lançar mão de artefatos quantitativos para interpretar os resultados numéricos, e em relação à qualitativo, para conhecer e compreender a comunidade e sua história por meio da imersão no ambiente de pesquisa.

Outra questão a ressaltar em referência a esse estudo é que não são identificados os alunos, com o intuito de salvaguardá-los de possível identificação. São, portanto, tratados como informantes alunos. Somente são referenciados os dois professores, os quais concordaram com a identificação de seus nomes.

3.2.1. Desdobramentos das análises quantitativas dos formulários aplicados aos alunos do Espaço Cultural Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit (Wakenai) e Espaço Cultural Kokama

3.2.1.1 Perfil dos alunos

As análises quantitativas dos dados colhidos no Espaço Cultural *Wakenai* e Espaço Cultural Kokama, mostraram os seguintes resultados, quanto ao perfil dos alunos, referente à idade, gênero, etnia a que pertencem:

a) Idade

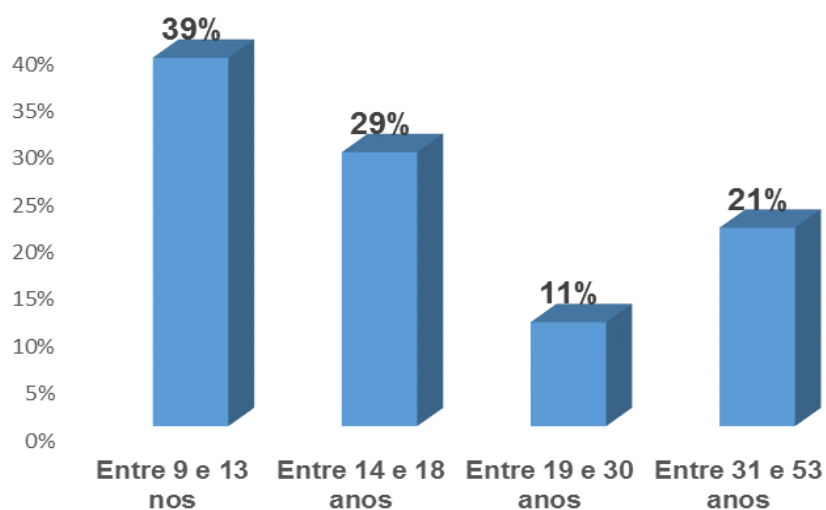


Gráfico 1: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Idade
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

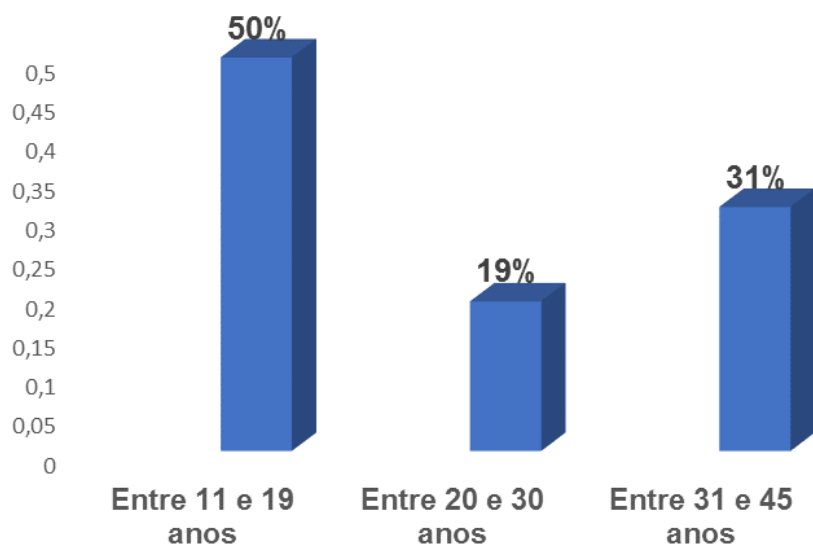


Gráfico 2: Alunos Espaço Cultural Kokama – Idade
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Conforme revelam os gráficos, no Espaço Cultural Wakenai (Gráfico 1), a idade dos alunos varia entre 9 e 13 anos, correspondendo a 39% do grupo, e no Espaço Cultural Kokama (Gráfico 2), os alunos se encontram na faixa etária entre 11 e 19 anos, correspondendo a 50% da turma.

Por conta dos esforços realizados nas últimas décadas, pode-se vislumbrar avanços significativos na efetivação da educação escolar indígena no país. Em

Manaus, nos últimos três anos, o número de alunos matriculados em escolas indígenas municipais, ou frequentando os espaços culturais do município, cresceu 32,9%, saltando de 505 para 671 estudantes. O aumento faz parte da intensificação do trabalho de fortalecimento e estruturação do ensino indígena na rede municipal desde 2013 (PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS, 2016; PITANGA LIRA, 2000). Vale lembrar que os esforços maiores em estabelecer a educação sistemática na comunidade sempre parte primeiro da população indígena.

b) Gênero

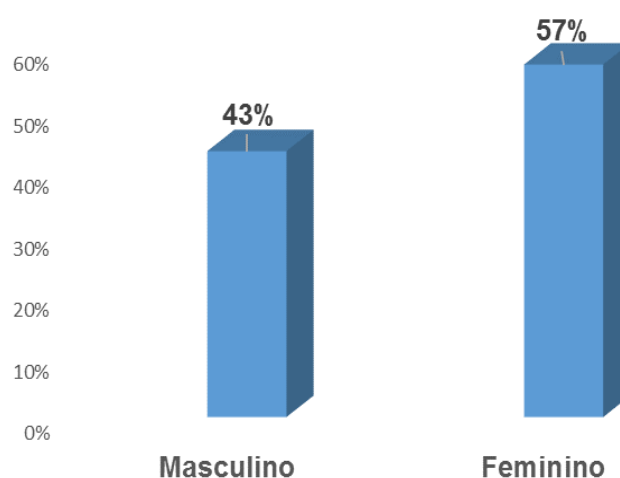


Gráfico 3: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Gênero
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

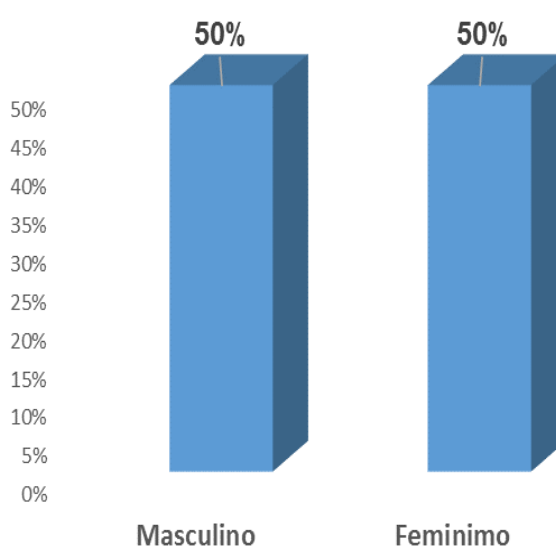


Gráfico 4: Alunos Espaço Kokama – Gênero
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

De acordo com o gráfico 3, 57% dos alunos que frequentam o Espaço Cultural Wakenai são do sexo feminino, enquanto que do espaço Cultural Kokama (gráfico 4), 50% são meninos e 50% meninas.

Embora pesquisas como do Relatório Educação para todos no Brasil (BRASIL, 2014) indique, que na educação indígena, os homens aparecem em maior número, no caso do Espaço Cultural Wakenai, conforme mostra o Gráfico 2, a maioria (57%) dos alunos é do sexo feminino.

Estes resultados levam à reflexão de Santos (2012) quando afirma que diferentemente das representações tradicionais, as mulheres indígenas têm revelado grande sensibilidade nos processos de mudanças sociais nos quais se encontram inseridas. A emergência das organizações de mulheres nas associações indígenas em solo urbano, afirma a autora, é um importante indicador das estratégias adotadas por elas para a sua sobrevivência e de seu grupo familiar, mas muito mais que isso, “expressam um novo momento de afirmação de uma identidade em formação”.

c) Etnias

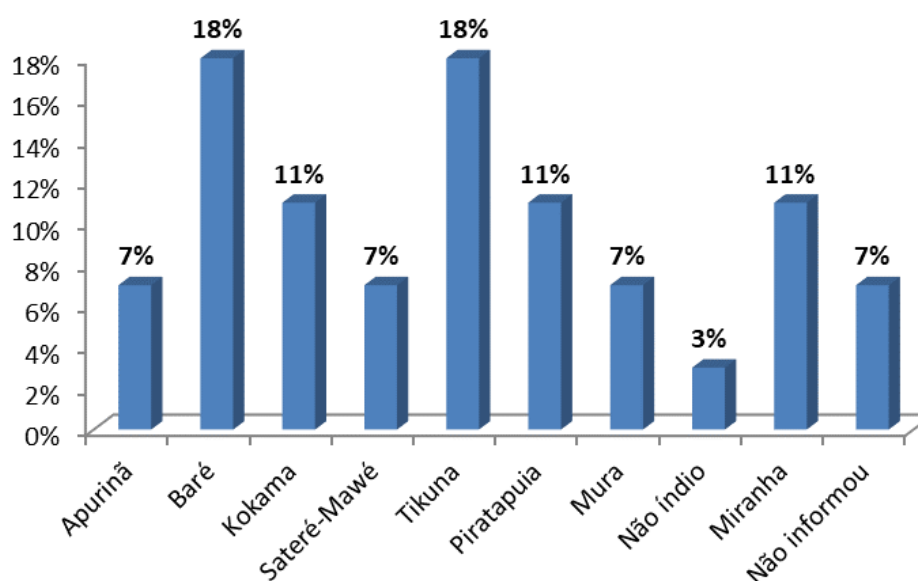


Gráfico 5: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Etnia
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

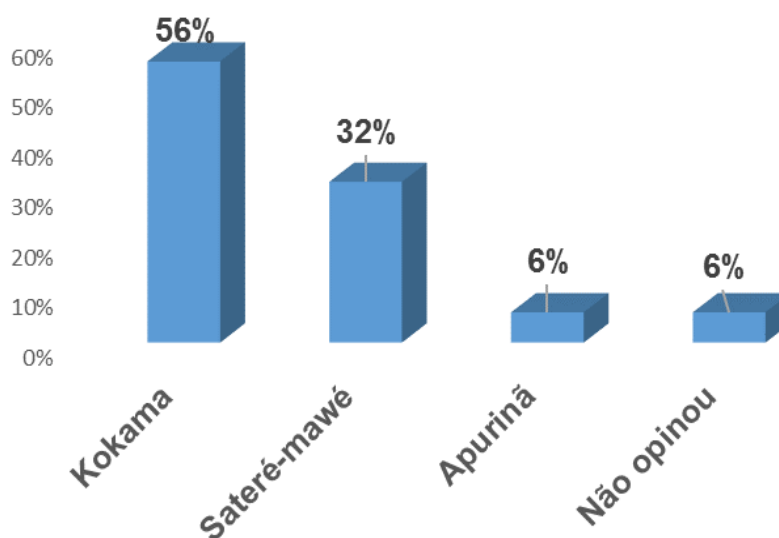


Gráfico 6: Alunos Espaço Cultural Kokama – Etnia
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Conforme o Gráfico 5, no Espaço Cultural Wakenai, a etnia Baré e Tikuna são predominantes, ambas correspondem a 18% dos alunos. No espaço Cultural Kokama, como mostra o Gráfico 6, a maioria (56%) é da etnia Kokama.

Durante a pesquisa de campo, constatou-se que, embora no Espaço Cultural Wakenai tenha prevalecido à etnia Baré e Tikuna e, no Espaço Cultural Kokama, o predomínio seja da etnia kokama, outras etnias, ainda que em menor número, se fazem presentes, como Aripunã, Sateré-mawé, Piratapuaia, Mura, Miranha e Apurinã, distribuídas nos dois espaços, confirmando assim as informações do Laudo Linguístico empreendido pelo o Prof. Dr. Valteir Martins, anteriormente citado, no que tange às etnias registradas e residentes no Parque das Tribos.

Os indígenas Baré vivem principalmente ao longo do rio Xié e alto curso do rio Negro, para onde grande parte deles migrou compulsoriamente em razão do contato com os não indígenas, cuja história foi marcada pela violência e pela exploração do trabalho extrativista. Oriundos da família linguística Aruak, hoje falam uma língua franca, o nheengatu, difundida pelos carmelitas no período colonial. Integram a área cultural conhecida como Noroeste Amazônico (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2011).

Nos relatos de Phillips (2017a), existem duas opiniões a respeito do nome ‘Baré’: tanto pode significar ‘companheiro’ quanto derivar de ‘bari’, que significa ‘homens brancos’. No que se refere ao estilo de vida, os Barés vivem em sítios ou comunidades, compondo-se de casas/moradias construídas de pau-a-pique em um

grande espaço que muitas vezes se amplia com campo de futebol, uma igreja católica ou evangélica e uma escolinha. Normalmente trabalham de outubro a fevereiro nas suas roças e na caça, pesca e coleta. Em seguida, deslocam-se para as barracas de piaçava por dois meses, entre maio e setembro, para cortarem e processarem a piaçava, que é entregue aos comerciantes para pagar dívidas, já que se trata do principal recurso que dá a comunidade acesso aos produtos industrializados. Os que vivem em centros mais urbanos tentam adequar-se em termos de educação e trabalho à vida pós-moderna que lhes é imposta (PHILLIPS, 2017a).

Concernente à língua Nheengatu, esta continua sendo falada, concomitante, a outras línguas indígenas em toda a região do rio Negro como forma de resistência ao poder do Estado e ao mesmo tempo de reafirmação da identidade. O contingente de falantes fez notável diferença em 2002, aproximadamente trinta mil falantes de Nheengatu conseguiram aprovar junto à câmara dos vereadores do município de São Gabriel da Cachoeira o Projeto de Lei 145/02 (sancionada em 11 de dezembro de 2002 e regulamentada desde novembro de 2006) sua legitimação de língua oficial no município ao lado das línguas Tukano e Baniwa ao invés do Português. “Com isso, o Nheengatu passou a ser ensinado nas escolas locais, falada nos tribunais e usada em documentos do governo neste município” (PINHEIRO, 2011 P.44).

Quanto ao povo Tikuna, este configura-se como a mais numerosa das etnias da Amazônia brasileira. Sua história é marcada pela entrada violenta de seringueiros, pescadores e madeireiros na região do rio Solimões. Apenas em 1990 é que os Tikunas conquistaram o reconhecimento oficial da maioria de suas terras e na atualidade enfrentam o desafio de garantir sua sustentabilidade econômica e ambiental, bem como também de manter viva sua rica cultura, cujas máscaras, desenhos e pinturas ganharam repercussão internacional (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2007a).

A língua Tikuna é amplamente falada em uma extensa área, contando com numerosos falantes (acima 30.000) cujas comunidades se distribuem por três países: Brasil, Peru e Colômbia. No lado brasileiro, o número de comunidades ascende a um alto número de aldeias (cerca de 100) contidas em diversas áreas localizadas em vários municípios do Estado do Amazonas, como Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Jutai,

Fonte Boa, Tonantins, Beruri. A maior parte das aldeias encontra-se ao longo/ nas proximidades do rio Solimões (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2017).

Nas aldeias brasileiras, o uso intensivo da língua Tikuna não chega a ser ameaçado pela proximidade de cidades ou mesmo pela convivência com falantes de outras línguas no interior da própria área Tikuna, posto que, na maioria das vezes, esses falantes são minoritários e acabam se submetendo à realidade Tikuna, razão pela qual, talvez, não representem uma ameaça do ponto de vista linguístico (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2017).

No que se refere ao povo Kokama, habitantes do Solimões, seu contato com a sociedade não indígena remonta às primeiras décadas da colonização. Os aldeamentos e deslocamentos fora, primeiramente, impostos pelas missões, anos depois pelas frentes extrativistas, que acabaram criando um contexto extremamente adverso de reprodução física e cultural desses povos, resultou na negação da sua identidade por muitas décadas (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2007b).

Nos relatos de Almeida e Rubim (2012), o povo Kokama, depois de reiteradas tentativas de massacre físico, social e cultural, foi compelido a enviar suas crianças para as escolas dirigidas pelas ordens religiosas.

Os resultados foram nefastos. Tão nefastos que até as lideranças atuais reconhecem esse fato como prejudicial para identidade Kokama: “quando saíam das escolas as crianças não queriam mais se considerar indígenas”. Os pais já não passavam para seus filhos sua língua e as ditas “tradições” (ALMEIDA e RUBIM, 2012, p. 68).

Ainda nas análises dos mesmos autores, os efeitos da interdição da língua indígena consistiram em fatores preponderantes para que a transmissão da língua Kokama ficasse interrompida.

De maneira concomitante, sucedeu o que foi considerado o “desaparecimento” do povo kokama, um período obscuro na história deste povo, em que praticamente cessam as informações sobre ele. Os pais já não falavam a língua, seus filhos viviam e conviviam com tios, tias, primos e primas, mas não se reconheciam como kokama; casavam com pessoas de outros povos, sobretudo os ticuna e passavam a se identificar como tais. Foi um prolongado tempo de negação e de existência atomizada, cujas manifestações culturais encontravam-se submetidas àquelas de outros povos, principalmente os ticuna, cuja expressão demográfica e territorial os tornavam politicamente hegemônicos (ALMEIDA E RUBIM, 2012, p. 69).

E assim passaram a viver os Kokama, como se tivessem sido condenados a um encapsulamento interminável sob a identidade e a língua dominante dos Ticuna.

Com isso, suas comunidades e os indivíduos que as integravam não reconheciam a si mesmo como Kokama, nem eram deste modo reconhecidos. Nos meados do século XX, os Kokama, estimulados pela mobilização política dos Tikuna para motivar a demarcação de suas terras, na década de 80 começaram também a reivindicar sua identidade e suas terras (ALMEIDA E RUBIM, 2012; PHILLIPS, 2017b).

Quanto ao estilo de vida, em tempos outros, as aldeias consistiam de malocas para abrigar famílias extensas. Na atualidade, as aldeias se caracterizam por casas em palafitas em fileiras de frente para os rios. O ajuri é o trabalho coletivo para brocar e plantar as roças. A pesca e a caça são feitas pelos homens e o preparo do alimento, pelas mulheres. Elas também ajudam os homens na plantação e na colheita. As mulheres usam um xale nos ombros e uma saia de algodão. Os homens usam um tipo de camisa, uma cushmã, com diversos desenhos geométricos (PHILLIPS, 2017b).

Ainda que nas aldeias e comunidades o uso da língua (como é o caso dos Tikunas) não sofra tanta ameaça pela proximidade com as cidades, o deslocamento, permanente ou temporário, para os grandes centros urbanos reforça nessa população a obrigatoriedade de comunicar-se por meio da língua dominante, ou seja, na língua portuguesa, uma situação conflituosa, pois para muitos não indígenas esta população, para ser reconhecida como tal, precisa saber comunicar-se em sua língua de origem. Ademais, como cita Gorete Neto (2012, p. 2): “A língua portuguesa é para o índio a língua do colonizador e, assim sendo, traz o ranço da violência do contato e do silenciamento das línguas indígenas”. Por outro lado, observa a mesma autora, aprender português possibilita ao indígena adquirir condições para lutar pelos seus direitos. “O português configura-se assim numa língua instrumento, arma, ferramenta, quase um mal necessário”, sintetiza a autora.

Nessa mesma linha de pensamento, a professora Cláudia diz que, nos dias contemporâneos, o indígena já está se conscientizando que, diferente de antigamente, “a arma de luta do indígena hoje não é mais o arco e a flecha e sim a caneta que nos ajuda a conhecer e lutar pelos nossos direitos”. A assertiva da docente demonstra que se faz necessário obter os mesmos mecanismos de “domínio” e “poder” dos não indígenas, adquirindo-os por meio do acesso às universidades e instâncias que estimulem o aprimoramento intelectual e profissional, no propósito de saber manusear o pequeno, mas potente, instrumento que

possibilita assinaturas geradoras de profundos impactos sociais e culturais na vida de um povo.

d) Tempo de frequência semanal nos Espaços Culturais

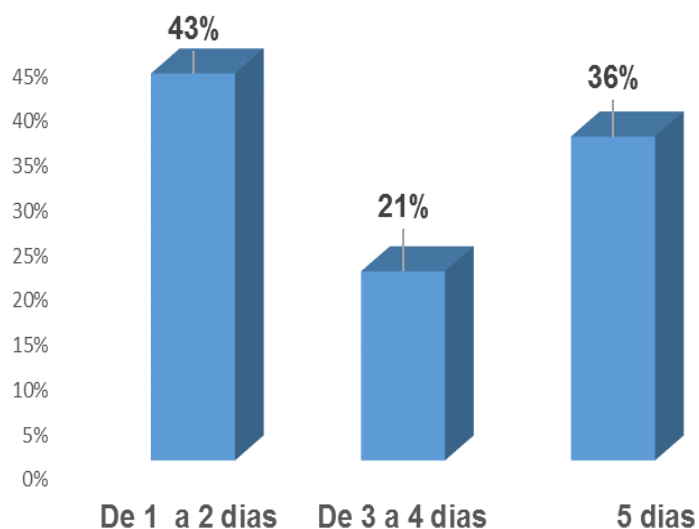


Gráfico 7: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Tempo de frequência
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

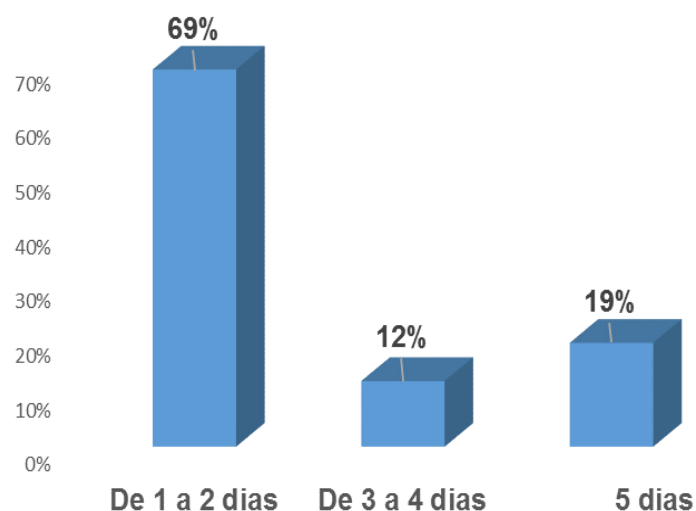


Gráfico 8: Alunos Espaço Cultural Kokama – Tempo de Frequência
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

De acordo com o gráfico 7, 43% dos alunos do Espaço Cultural Wakenai frequentam o espaço de uma a duas vezes por semana, embora um percentual considerável (36%) o frequente durante cinco dias semanais. O mesmo acontece com os alunos do Espaço Cultural Kokama, onde 69% dos alunos têm também

frequência estimada em uma e duas vezes por mês já que os encontros neste centro de ensino só se dão aos sábados, conforme mostra o Gráfico 8.

Segundo a professora Cláudia e o professor Silvanio, isso acontece porque o aluno indígena não possui a obrigatoriedade de manter-se assíduo nos espaços culturais como na educação não indígena. A participação deste aluno, nos encontros de aprendizado, geralmente ocorre de forma natural e não por conta de imposição de horário ou de frequência obrigatória, mesmo que eles sejam estimulados a se fazerem presentes nos encontros.

Esta concepção se dá justamente pelo fato de os espaços culturais estarem inseridos num contexto de educação não formal, ainda que sistemático. Por esta razão, a Semed não exige assiduidade desses alunos, como acontece com os alunos das escolas que recebem o amparo legal do órgão. Com isso, os envolvidos dos espaços culturais têm a liberdade de se adequar segundo suas especificidades e características dentro de um ensino diferenciado. (SECAD, 2007).

Todavia, a fim de amenizar esta intercorrência, os professores procuram manter diálogos com os responsáveis de seus educandos além de envolvê-los, o máximo possível, nas atividades realizadas. Como cita a professora Cláudia, “quando a gente envolve os pais e os próprios alunos fazendo essa conscientização fica mais fácil fazer com que eles queiram estar participando mais com a gente e não falte tanto né” ainda segundo a professora “os alunos também dependem da agenda dos pais, por exemplo se pai precisa sair, ele às vezes leva o filho ou precisa de ajuda em casa pra alguma outra atividade”

e) Importância dos Espaços Culturais para os alunos

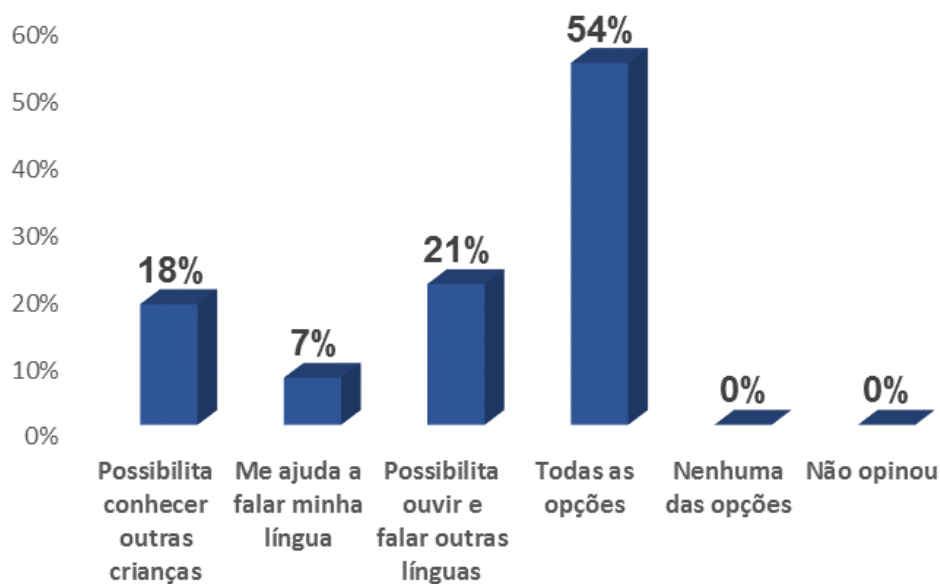


Gráfico 9: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Importância do espaço
Fonte: Pesquisa de campo.

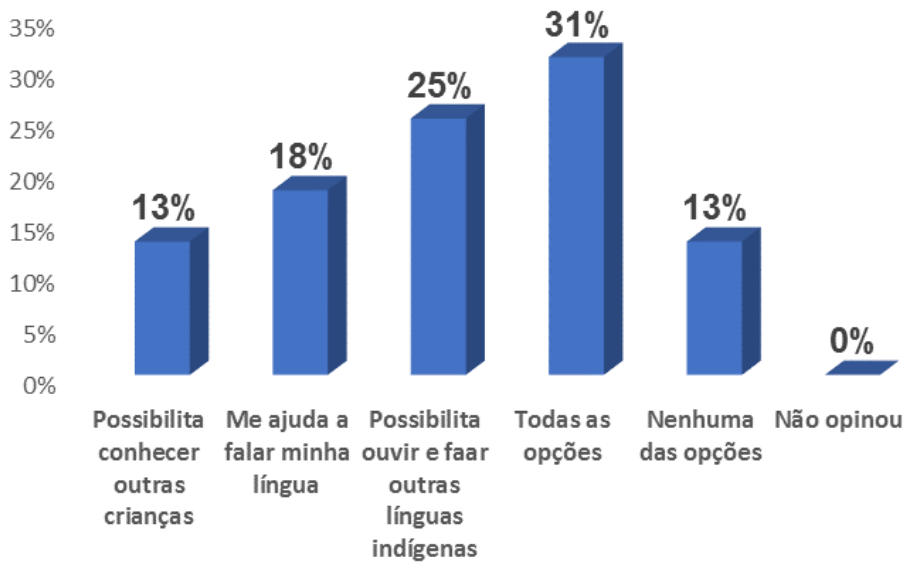


Gráfico 10: Alunos Espaço Cultural Kokama – Importância do espaço
Fonte: Pesquisa de campo

Os gráficos 09 e 10 mostram que tanto para 54% dos alunos do Espaço Cultural Wakenai, quanto para 31% dos alunos do Espaço cultural Kokama, os espaços culturais são importantes porque os possibilitam conhecer outras crianças

indígenas, os ajudam a falar sua língua étnica, e os incentivam a conhecer outras línguas indígenas.

Observa-se nestas colocações que os espaços culturais indígenas são importantes para o desenvolvimento da inter-relação entre seus participantes, pois além de permitirem a socialização dos alunos, criam também possibilidades para que estes sejam imersos em um mundo onde há diferentes manifestações da linguagem.

A linguagem vincula-se à imaginação, à criação, ao diálogo, à expressão de saberes, afetos, valores; constitui a consciência e organiza a conduta: nela e através dela, são assimilados conceitos e preconceitos. A linguagem verbal – materializada nas relações sociais como oralidade ou como escrita – tem todas essas características e as potencializa (KRAMER e NUNES, 2011, p. 75).

Assim sendo, com base nas ideias de Urquiza e Nascimento (2010), a educação indígena começa a ser sonhada como possibilitadora de espaços de apropriação dos conhecimentos da cultura oficial dominante, necessários à sobrevivência dessa população, mas também como espaço de transmissão e reflexão dos etnoconhecimentos, lócus de diálogo intercultural, onde as culturas e as línguas indígenas passam a ser valorizadas. Couto (2012, p. 66) também comenta que o fator primordial neste caso “é o espaço, que exerce um papel fundamental na dinâmica das línguas, dado que leva os indivíduos a interagirem entre si” nas mais variadas práticas sociais ali propostas.

f) Tipos de atividades mais apreciadas nos espaços culturais

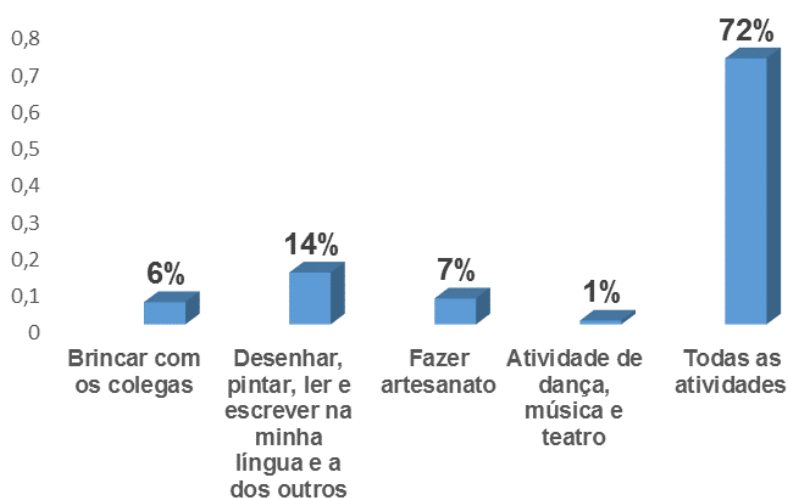


Gráfico 11: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Atividades mais apreciadas
Fonte: Pesquisa de campo

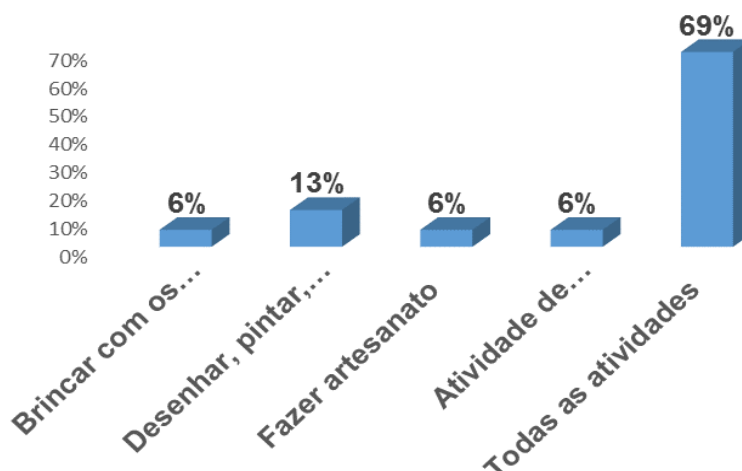


Gráfico 12: Alunos Espaço Cultural Kokama – Atividades mais apreciadas
Fonte: Pesquisa de campo

Conforme os Gráficos 11 e 12 para 72% dos alunos do Espaço Cultural Wakenai e 69% dos alunos do Espaço Kokama, todas as atividades oferecidas são apreciadas, seja brincar com os colegas, desenhar, pintar e escrever na sua língua e nas das outras etnias, seja fazer artesanato ou atividade de dança, música e teatro.

Esses resultados revelam interesse do aluno indígena tanto pela sua cultura como pela cultura do não indígena que eles vão tendo contato em sua vivência nos centros urbanos, como o teatro, um exemplo de interculturalidade, um conceito que, segundo Fornaciari (2015), pode ser percebido fortemente no contexto educacional, ambiente propício ao desenvolvimento das identidades e da convivência entre diferenças.

No decorrer da pesquisa de campo, observou-se que, nas aulas de música, dança e teatro, em ambos espaços culturais, a dinâmica é diversificada. O cumprimento de boas-vindas, na sua maioria, é ao som de música indígena, justamente para que, ao chegar, os alunos se entrossem de imediato à temática do dia. As aulas de dança e música acontecem com mais frequência em relação ao teatro, pelo menos uma ou duas vezes por semana, porém, quando os alunos têm alguma apresentação externa, o ritmo dessas aulas e ensaios aumenta.

Além de desenvolver a linguagem oral e corporal atrelada à cultura indígena, o intuito das aulas é promover ensaios regulares para as apresentações tanto nas programações do Parque das Tribos quanto em eventos (aos quais são normalmente convidados), organizados por várias instituições indigenistas ou não,

com temas alusivos a questões indígenas, educacionais e outros. Os docentes em conjunto com seus estudantes escolhem as canções, criam ou adaptam as coreografias bem como os enredos das encenações (lendas e histórias indígenas).

Os alunos se sentem bastante atraídos pelas atividades de danças e teatro e preocupam-se em não errar a coreografia ou a fala dos textos disponibilizados pelos seus professores. É fato que nos primeiros momentos alguns se mostram tímidos, mas, aos poucos, vão se sentindo à vontade. “O teatro e a dança envolvem o aluno, então, com certeza vai ajudar as nossas crianças indígenas a não ter vergonha de se apresentar em público e tirar aquela timidez” salienta a professora Cláudia e o professor Silvanio Brandão. A esse respeito, Fornaciari (2015) comenta que a educação, por meio das artes, colabora na expressão das emoções e sentimentos num curso de interação com os outros e consigo mesmo.

Chamou atenção, nessa atividade, o fato de os alunos corporificarem não só as danças e músicas indígenas, como também as não indígenas no repertório de ensaios e exibições. A educadora Cláudia Baré considera isso de suma importância, em razão de os estudantes serem indígenas citadinos. Para essa professora é necessário considerar seus gostos musicais e, à vista disso, promover a interculturalidade, deixá-los confortáveis como indivíduos transculturais na sociedade pós-moderna.

Nas palavras da docente:

Eles têm que se envolver com outras culturas também. Porque a gente sempre tem que ouvir também o próprio adolescente, o jovem, a criança né, pra que a opinião dele também prevaleça, pra que ele não pense: “ah! a professora só quer que a gente faça o que ela pede”, e não é isso. A gente trabalha ouvindo também o que eles querem. Eles gostam de funk e outros estilos. Então a ideia é ele gostar e apreciar a música indígena e as outras também, eles moram na cidade e não tem como separar o envolvimento deles com as coisas que cidade oferece (PROFESSORA CLÁUDIA, NOVEMBRO, 2017).

Nas premissas de Teixeira e Lana, (2012, p. 127), a interculturalidade no contexto dos textos oficiais brasileiros, corresponde a uma “ideia de convivência harmoniosa entre as culturas indígenas e a nacional em um espaço público democrático destinado a receber igualmente todas essas culturas”.

Na educação, a interculturalidade precisa ser o elemento orientador nas práticas educativas que promove um ensino diferenciado, especialmente na realidade indígena, que, na atualidade, vive, de um lado, ligado às suas tradições e

costumes e, de outro, imerso em uma sociedade que os consideram como povos um tanto quanto rudes (TEIXEIRA e LANA, 2012).

Fica claro no discurso da docente que o afetivo e o emocional reiteram o posicionamento identitário de seus alunos, unem o tradicional ao novo sob novas perspectivas, a partir do que assimilam e o atraem no cotidiano. Este entendimento faz parte da identidade que molda e se deixa moldar individual e coletivamente pelo viés de valores que lhe são expostos na era vigente (HALL, 2005).

g) Interesse pela língua indígena

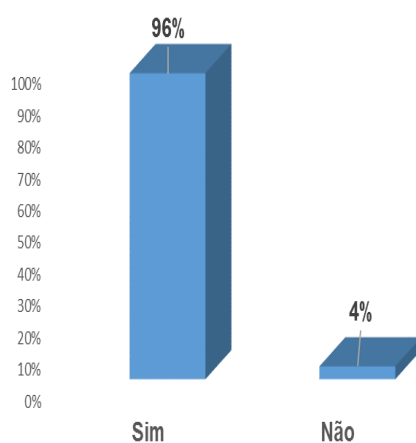


Gráfico 13: Alunos Espaço Cultural Wakenai – Interesse pela língua indígena
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

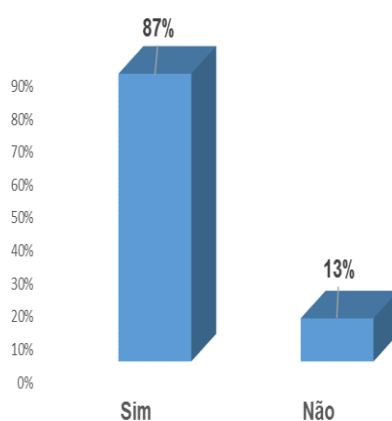


Gráfico 14: Alunos Espaço Cultural Kokama – Interesse pela língua indígena
Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Os resultados apresentados pelos Gráficos 13 e 14 mostram que 96% dos alunos do Espaço Cultural Wakenai têm interesse em continuar aprendendo a língua indígena e, no Espaço Cultural Kokama, 87% afirmaram a mesma intenção. Isso

demonstra que os professores estão conseguindo incentivar os alunos a valorizarem as línguas de suas étnicas, a fim de preservarem o código nesse cenário de educação em contexto citadino. Condição essa muito importante, porque, como cita Costa (2013), mudando-se a língua de um povo, apagam-se os traços culturais inseridos no interior da sua estrutura linguística formadora, favorecendo, com isso, a agregação de elementos culturais novos, presentes na língua adotada.

Deve-se perceber, então, que a morte de uma língua leva consigo sua estrutura, a qual é formada por elementos culturais que correm o risco de desaparecer junto com ela. Se alguns desses elementos estiverem somente presos à estrutura da língua, morre a possibilidade de se apreender conhecimentos próprios de um grupo (COSTA, 2013, p. 104).

Diante disso, muito se discute que as línguas são patrimônios que não devem ser esquecidos. Com relação a este fato, Costa (2013) afirma que transformar as línguas indígenas em patrimônio imaterial em uma sociedade que não lhes oferece espaço de nada contribui para seu fortalecimento. “Não basta, portanto, tornar a língua patrimônio, porque isso por si só não devolve o espaço perdido, ou roubado, dela”, enfatiza o autor, destacando que é necessário trabalhar para que a língua não renasça ou não se mantenha de modo superficial, pois assim fica fadada a desaparecer novamente.

Em relação aos que optaram pela resposta negativa em ambos os gráficos é provável estarem atravessados pela dicotomia de vitalizá-la ou recusá-la, possivelmente pelo fato de haver preconceito social em relação ao código ou ainda pelo fato de a língua dominante, o português, oferecer mais oportunidades em termos de ascensão social. Outro fator a inferir, neste caso, é o espaço, portador de papel fundamental no dinamismo linguístico impulsionando os falantes a interagirem entre si (PINHEIRO, 2011; COUTO 2012).

Todavia, quando membros de grupos indígenas se mostram dispostos a aprender a sua língua tradicional, não fazem isso com interesse de transformá-la em patrimônio imaterial: para eles o mais importante é recuperar o que lhe foi tirado. Contudo, o interesse pela manutenção da língua indígena deve ser de toda a sociedade, que precisa saber que a língua não é uma coisa que deve ser embalsamada e guardada, mas sim algo que precisa ser fortalecido, vivificado e protegido coletivamente (COSTA, 2013).

Nos trabalhos de observação feitos por esta pesquisadora durante o decorrer das aulas nos espaços culturais Wakenai e Kokama foram presenciados trabalhos com assuntos relativos a desenhos, danças, músicas, teatro, plantas, artesanato, comunicação básica, grafismo, pintura, dentre outros. Todo esse conjunto de informações consentiu uma visão mais ampla do aprender e apreender indígena, dentro de uma perspectiva de vitalização da língua étnica especificamente dentro da comunidade estudada.

Neste bojo, o código tem se desenvolvido, criando-se oportunidades do(s) código(s) transitar(em) entre o tradicional e o novo, o que faculta o estímulo transcendente à sua prática, possibilitando estreitar laços na memória e na identidade dos que não possuem o seu domínio.

Sendo assim, a proeminência da língua aqui realça o desejo de recuperação do falar indígena. A construção do seu valor simbólico, representativo na própria identidade linguística dos alunos e da comunidade, se torna um fato, consegue passar do imaginário e sonhado para o plano real.

h. Condições socioeconômicas e culturais das famílias dos alunos

Para complementar e enriquecer as informações a respeito dos alunos dos Espaços Culturais Wakenai e Kokama, procurou-se conhecer quantitativamente as condições socioeconômicas e culturais de suas famílias, sendo os próprios alunos os respondentes das questões levantadas. Os resultados obtidos constam no quadro seguinte:

Quadro 4: Perfil socioeconômico e cultural familiar dos alunos participantes

Perfil	Condições apresentadas	
	Pais alunos Esp. Cult. Wakenai	Pais alunos Esp. Cult. Kokama
Escolaridade	40% tem ensino fundamental incompleto e 30% são analfabetos	50% tem o ensino fundamental completo e 50% são analfabetos
Atividade profissional	60% são trabalhadores autônomos (agricultores, madeireiros, pedreiros, comandantes de barcos)	75% são agricultores.
Renda familiar	Todos possuem renda familiar de um a dois salários mínimos	Idem, idem.
Principal responsável pelo sustento da família	43% afirmou que pai e mãe são os principais responsáveis pelo sustento da família.	25% (a maioria) afirmou que tanto a mãe como o pai são os responsáveis pelo sustento familiar
Benefícios sociais	Todos são beneficiários do Bolsa Família	Idem, idem.
Tipo de residência	Todos moram em casa de madeira	Idem, idem.
Língua usada entre os familiares	Todos fazem uso da língua portuguesa	Idem, idem

Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

O Quadro 4, embora seja específico aos pais ou responsáveis pelos alunos dos dois espaços culturais, ratifica as informações a respeito das condições socioeconômicas da maioria das famílias da comunidade apresentadas na seção 3.1.4. Muitos dos membros, maior parte mulheres, responsáveis pelo sustento familiar, não conseguiram completar a educação básica. Essa poderia ser uma das possíveis razões para o elevado número de empregos ou trabalhos informais, o que acarreta a baixa renda salarial, impelindo-os a procurar apoio financeiro nos programas beneficiários oferecidos pelo governo, como por exemplo, os programas Bolsa Família e Bolsa Escola. Confirmou-se também o tipo de moradia das famílias que, na sua maioria, conforme descrito na seção 3.1.2, dificilmente possuem uma residência de alvenaria.

3.2.2. Desdobramento das análises qualitativas das entrevistas realizadas com os professores do Espaço Cultural Wakenai e Espaço Cultural Kokama

Nesta etapa do trabalho, procura-se dar um significado mais amplo ao problema formulado, vinculando-o a outros conhecimentos. Dessa forma, analisa-se

qualitativamente o material coletado e de acordo com os objetivos propostos e o tema, priorizando a clareza e acessibilidade, determinando as relações permitidas e respeitando os aspectos éticos e legais da situação.

Os dados (tratados de forma qualitativa) são analisados individualmente, como tentativa de organizar as verbalizações dos entrevistados. Primeiramente, fez-se uma leitura preliminar dos depoimentos, procurando apreender seu conteúdo e focalizar as respostas mais representativas das questões levantadas. Em seguida, procedeu-se às interpretações, análises e conclusões dos conteúdos manifestos.

Mediante a sistematização dos dados, apresentam-se e se discutem os resultados obtidos. Em um primeiro momento, organiza-se, na Tabela 9, a identificação dos professores entrevistados, conforme se apresenta.

a) Perfil dos professores

Tabela 9: Perfil professores

Entrevistado	Sexo	Idade	Escolaridade	Etnia	Língua de maior uso
Prof ^a . Espaço Cultural Wakenai	F	39 anos	Superior completo	Baré	Português
Prof. Espaço Cultural Kokama	M	33 anos	Superior incompleto	Kokama	Português

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Na análise, para melhor apreensão do que foi dito pelos entrevistados, optou-se por apresentar as questões que foram direcionadas a eles e, na sequência, suas falas, as quais são inseridas originalmente no contexto do texto, com cada depoimento, dado em resposta às indagações levantadas, conforme se segue.

a) **A proposta pedagógica e didática normalmente utilizada no trabalho de valorização da língua nos espaços culturais**

Respondendo a esta questão, os professores se posicionaram afirmando:

“A proposta ainda não tem algo definido, somos orientados pela gerência de educação escolar indígena, é preciso apresentar um resultado de projeto todo ano. Antes de fazer o projeto, fazemos uma reunião com os pais de algumas crianças que frequentam o espaço cultural. Então é de lá, que tiramos nosso projeto com o objetivo da valorização da cultura e da língua, incluindo a língua que é falada pelos próprios alunos que frequentam o espaço cultural. O projeto de 2016 foi a cartilha e o livro de literatura na língua nheengatu como você já viu e o desse ano, 2017, foi do

Gibi, porque chama atenção das crianças e é feito de uma forma dinâmica. Pois eles desenham e depois fazemos a fala entre eles na língua nheengatu. Então esse é basicamente o projeto para apresentar na mostra pedagógica e estamos dando andamento com professores voluntários.” (Professora Cláudia).

“[...] Como sempre falei o nosso povo aqui em Manaus foi muito difícil ele não tem contato diretamente com a língua e quando eu cheguei aqui no Parque das Tribos eles valorizaram bastante, então a Lutana concordou dizendo que tinha que ser valorizada essa nossa língua kokama porque era nossa identidade. Quando eu cheguei lá eles não sabiam nada, então eu foquei muito em cima das saudações, como: bom dia! boa tarde! boa noite! Como vai você? Como é seu nome? então eles aprenderam realmente, que até hoje, quando eles me encontram até mesmo pelo WhatsApp eles conseguem falar e escrever para mim, e isso foi um grande aprendizado e avanço para quem não sabia nada [...] dessa forma foi a aprendizagem deles e a valorização foi o resgate que ,até hoje , graças a Deus, nós temos nosso próprio idioma e falamos, o que deixa a nossa identidade mais forte, a identidade do nosso povo né.” (Professor Silvânio)

Avaliando os depoimentos, verifica-se que a proposta pedagógica e didática normalmente utilizada no trabalho de valorização da língua no Espaço Cultural Wakenai é orientada pela Gerência de Educação Escolar Indígena que, durante o ano letivo, exige da professora a execução de projetos. A estratégia da professora, neste sentido, é se reunir com os pais dos alunos e traçar suas metas de valorização da língua e cultura indígena. Exemplo desse trabalho são a cartilha e o livro de literatura indígena na língua indígena, produzidos em 2016, e o Gibi, em 2017.

A propósito dos projetos, cartilhas de livros de literatura produzidos no Espaço Cultural Wakenai, pode-se citar os comentários de Barra (2014), afirmando que a decisão de muitos povos indígenas de inserirem a produção de materiais didáticos (cartilhas) no campo da criação literária parece ter aberto um caminho produtivo na história da conquista da escrita e da autoria indígena no Brasil da atualidade e isso, de certo modo, provoca impactos positivos nos processos de vitalização das línguas indígenas. Nas assertivas de Barra:

O texto literário permite a apreensão de imagens fulgurantes dos autores e das comunidades que lhe dão origem. A experiência da leitura literária permite, portanto, o estabelecimento de uma relação com o outro, com diferença irreduzível dos sujeitos e das culturas (BARRA, 2014, p. 67).

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007), um dos eixos de sustentação das políticas de educação escolar indígena refere-se à produção de

materiais didáticos e paradidáticos que possibilitem apoio às práticas pedagógicas e curriculares dos professores indígenas.

Deste modo, para o Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 52):

A interculturalidade que fundamenta a Educação Escolar Indígena, na sua vertente de valorização dos etnoconhecimentos, das formas próprias de constituição e transmissão desses saberes e de contextualização às realidades sociolinguísticas de cada povo indígena, devem ter como formas de expressão produções textuais manifestas em variadas linguagens e suportes comunicativos.

No Espaço Cultural Kokama, o professor Silvano explicou que a proposta pedagógica e didática normalmente utilizada no trabalho de valorização da língua, partiu da descoberta de que no Parque das Tribos, a língua Kokama não era conhecida, nem mesmo pela própria etnia Kokama da comunidade. A partir de então, o professor passou a estimular o uso da língua, ensinando aos alunos expressões como "Bom dia", "Boa tarde", "Como vai você", "Qual seu nome?" e eles realmente mostraram interesse em aprender, especialmente os jovens e as crianças, e hoje conseguem se comunicar com o professor, a cantar e a escrever pequenas frases e palavras como nome de frutas, de lugares, de objetos domésticos, na língua Kokama. "Quando eu comecei trabalhar com a nossa língua Kokama tivemos bastante resultado [...] eles aprenderam a cantar da forma correta e também escrever pequenas frases e pequenas palavras", conforme o professor expõe, acreditando que tudo isso fortalece a identidade de seus alunos enquanto indígenas.

Considera-se que a construção da identidade esteja intrinsecamente vinculada à língua falada, vista não apenas como um veículo de transmissão de informação, mas sendo, sobretudo, instrumento de poder. Daí se observar o domínio de um grupo social sobre outros por meio não só da força bruta, mas também da imposição da língua, ou seja, aqueles que subjagam um povo acabam por tentar regular mecanismos linguísticos expressivos da cultura oponente para ressignificar a realidade de outra maneira, embora geralmente enfrentem movimentos de resistência (CARVALHO, 2008.).

Essa tentativa de resgate e alfabetização na língua étnica rumo à reafirmação identitária não deixa de revelar os impasses entre o *eu* e o *mundo exterior* que, apesar de serem regidos por experiências marcantes, ainda estão distantes de um letramento, principalmente, pela falta de material didático amplo e diversificado que possa corroborar nesse processo. Todavia no Parque das Tribos, como afirma o

professor Silvânio, os alunos se empenham nessa vitalização de suas línguas, cantando e escrevendo na língua indígena.

b) A maneira como ocorre a interação interétnica em sala de aula, envolvendo a relação aluno/aluno e alunos/professores de diferentes línguas étnicas.

Posicionando-se sobre este tópico, os professores responderam o seguinte:

“Acredito que tem uma palavra para isso que é respeito. A gente ensina o respeito das etnias com as diferenças, quando começamos alguns alunos ficavam rindo do outro por conta da sua língua, então explicamos que o nome do lugar é Parque das Tribos, quando falamos “das tribos”, queremos dizer: vários povos, várias etnias. Pois para convivermos em um ambiente de forma harmoniosa temos que ter o respeito pelas pessoas. Conscientizando se eles iam gostar de ver outras pessoas rindo da língua deles, de que ao invés de rir, tentar aprender” (Professora Cláudia).

“A interação interétnica [...] entre os alunos de outras etnias assim é muito, é muito bom entre eles vamos supor é como nós Kokama com os Tikuna, é assim uma relação boa né, dentro da sala de aula né, porque um aprende a língua do outro e também como as outras etnias também, é uma relação boa como os Mura, os Cambeba, Munduruku, Sateré, que são meus alunos também, é muito boa assim né. Porque eu ensino a língua Kokama não tem nenhum problema, eles gostam de aprender a ler em Kokama porque também [...] perderam o seu idioma então eles estão como quase adotando a língua Kokama como se fosse a língua Deles própria” (Professor Silvânio).

Para a professora Cláudia, como se pode observar, a chave para a interação interétnica em sala de aula, envolvendo a relação aluno/aluno e alunos/professores, é o respeito às diferenças de cada um, ou seja, respeito a cada etnia. Para o professor Silvânio, essa questão está associada ao harmonioso relacionamento entre as várias etnias, porque nisso ocorre uma troca de conhecimentos, com cada um aprendendo a língua do outro.

De acordo com Castro (2012), o processo de formação de uma etnia pode ser considerado como o resultado direto do encontro de culturas, pois ao se analisar o modo de identificação de uma dada etnia, geralmente se procura focar aspectos raciais, culturais, linguísticos, entre outros, nos quais são encontrados elementos de trocas de tradições culturais. Assim, diz o autor, “uma etnia só pode ser reconhecida pela forma comum de pensar, sentir e agir de um grupo [...] Mas isso só é possível a partir do encontro de culturas que geram assimilação do aceitável e rejeição do inadmissível” (p. 77).

Neste aspecto é possível recordar o respeito pela identidade do *outro* que conforme Bauman (2005) é articulado por um “acordo de cavalheiros”, pois conviver considerando a alteridade faz com que as interações transcorram com mais fluidez, assim os atritos conseguem ser contornados com mais facilidade, logo as regras coletivas que versam sobre um caráter harmônico tornam-se proeminentes dentro de um grupo.

c) A valorização/vitalização da língua étnica em sala de aula

Respondendo a este quesito, os professores afirmaram:

“A gente vê a vontade das crianças em participar das danças, aprender, interagir, vendo o interesse delas nos eventos, um exemplo disso foi o evento do artesanato realizado pela comunidade. Como resultado a língua tem sido praticada entre eles depois de ensinada” (Professora Cláudia).

“Sobre a valorização, quando eu ensino lá na sala eu vejo aqueles alunos que tem prazer de tá lá, naquele dia, todo sábado né, eles tem prazer de estar lá eles querem valorizar sim a leitura, a escrita, o desenho, as pintura, as histórias eles valorizam muito, uma parte nem é aluno do meu povo mas eles sabe até mais do que o próprio meu povo que mora aqui, por exemplo, a Lutana antes mesmo de começar a estudar ela valorizava sim, ela queria ela tinha vontade de aprender mas ela tinha e tem uma dificuldade na pronúncia da palavra porque até agora a gente tava discutindo sobre o acento / ÿ / que é muito difícil para eles, pra nós não que nós viemos lá das bases já não é tão dificuldade é mais fácil e no aprendizado deles eles aprenderam também comigo várias pinturas corporais no corpo, várias pinturas a roupa que a gente usa muito pintura na nossa roupa, eles aprenderam também lá com nós os numerais, o alfabeto, as vogais, as dança, eles aprenderam muito isso aqui e até ensinam uns pros outros” (Professor Silvânio).

Os depoimentos dos professores sobre a forma como acontece a valorização/vitalização da língua étnica em sala de aula estão em perfeita sintonia, pois tanto para a professora Cláudia quanto para o professor Silvânio, isso é favorecido pela vontade das crianças em aprender, pelo prazer que demonstram em sala de aula, participando das aulas de escrita e leitura das palavras e frases que lhes são ensinadas. “Eles aprenderam realmente né?! E se eu continuar lá com certeza eles irão progredir mais ainda”, salienta o professor Silvano.

Os processos de vitalização da língua indígena, conforme ponderações de Bomfim e Costa (2014), nos últimos tempos, passaram a receber mais atenção, especialmente dos movimentos políticos das comunidades indígenas. Entretanto, advertem os autores, há uma preocupação em torno da vitalização de uma língua, porque ela não pode ser formatada dentro de um padrão único, ou seja, há inúmeras

vertentes para essa valorização, uma vez que cada comunidade conta com suas especificidades linguísticas.

As línguas possuem seus dados catalogados de diferentes maneiras, algumas com mais dados outras com menos. Há ainda proximidade com línguas ainda faladas, pois algumas comunidades que não falam sua língua conhecem grupos falantes de uma língua próxima da sua. Para cada especificidade dessa, surge a carência de se pensar em um processo que não fique preso a normas, mas que seja flexível para surtir efeito (BOMFIM e COSTA, 2014, p. 18).

No Parque das Tribos, conforme depoimento do professor Silvano, as especificidades linguísticas existentes são trabalhadas na sala de aula, com as variadas etnias estudando juntas, cada um aprendendo a língua do outro, sinalizando trocas de experiências linguísticas. Outras estratégias utilizadas pelos professores para a valorização da língua são as danças, o artesanato, as pinturas corporais, os desenhos e isso tem dado certo, apesar de algumas dificuldades com a pronúncia.

Trata-se, portanto, de uma comunidade interessada na valorização/vitalização de suas línguas e isso é de grande importância nas trocas entre o *eu* e o *outro* porque, como afirmam Bomfim e Costa (2014, p. 19), “neste processo de busca da língua indígena, a comunicação ganha novos aspectos, inclusive identitários” que facultam o cruzamento de histórias distintas com um objetivo comum – valorizar um bem a nível micro e macro da sua realidade, em outros termos, o aluno aprende a conscientizar sobre o valor da língua entre *si* e o *seu espaço* na companhia do *outro*.

Para D’Angelis (2014, p. 99), um dos fatores que afeta ou possibilita informação sobre a vitalidade de uma língua é a amplitude da comunidade falante e a atitude dos falantes com respeito a ela e a língua majoritária. “Línguas que são eleitas pelas respectivas comunidades falantes, como marca efetiva de identidade grupal ou étnica, têm maior vitalidade e mais chance de sobrevivência”, diz o autor, afirmando ainda que,

na escola, se criam mil atividades de “valorização da língua indígena [...] mas os nomes pessoais indígenas vão sendo rapidamente abandonados. Em muitos casos, nem o professor de língua indígena interessou-se em escolher nomes indígenas para seus filhos. Isso tudo revela quais são as “atitudes linguísticas” da comunidade, com fortes reflexos nas opções das gerações mais novas (D’ANGELIS, 2014, p. 99).

Diante de tais situações, resta à comunidade indígena reagir e se empenhar (como tem feito o Parque das Tribos) em manter suas línguas, a língua de seus ancestrais ou de sua identidade. Neste contexto, a escola pode ser muito importante para a manutenção das línguas e sua valorização (COSTA, 2014; D'ANGELIS, 2014).

d) O significado do ensino da língua indígena para a nova geração que tem se formado no Parque das Tribos.

Indagados sobre o que significa ensinar a língua indígena para as novas gerações, os professores deram os seguintes depoimentos:

“Com certeza é um desafio né, um desafio prazeroso [...] porque quando a gente se doa mesmo pra aquilo né, a gente faz porque gosta, e quer ver a mudança mesmo né, quer ver, como é que eu digo assim... os indígenas, os alunos indígenas terem, orgulho de ter sua própria cultura, sua história, ver o resgate da sua história [...] assim quando eu vejo os menino que falam Apurinã né, nem que seja um chamando pro outro assim de, alguma palavra em Apurinã eu me sinto satisfeita porque a gente vê que eles leem o que a gente coloca [cartazes] por ali” (Professora Cláudia).

“Representa muito [...] porque eu vejo assim que eu to repassando uma coisa [a língua] né, porque antigamente o pessoal não queriam repassar né, como os nossos antepassados eles não repassaram, então agora já explodiu assim né bem dizer, ai representa uma coisa muito grande [...] Quero repassar pra quem quiser, meus parentes kokama, quem quiser aprender eles tão bem vindo aqui na nossa escola, eu acho muito importante, muito bonito quando eles pronunciam né, quando eles falam, e eu falo pra eles “olha vocês tem que se comunicar, bom dia, boa tarde, boa noite, vocês tem que tá se comunicando aqui”, eu digo isso sempre e quando eu saio da comunidade” (Professor Silvano).

Para os entrevistados, ensinar a língua indígena à nova geração tem sido um desafio, mas um desafio prazeroso porque sabem que com isso estão ajudando os alunos a sentirem orgulho de sua história, de suas origens. “Eu me sinto satisfeita porque a gente vê que eles tão lendo ali né, quando alguns tem celular vão lá bate foto”, afirma a professora Cláudia, que se sente muito satisfeita, contente no resgate da língua indígena.

Para o professor Silvano, é gratificante porque é como resgatar algo que se encontrava soterrado no silêncio dos mais antigos, e que precisa ser resgatado, reintegrado aos modos de vida dos mais jovens. “[...] Os antigos já não repassavam para nós então nós tivemos que procurar outras pessoas que falasse, no caso a minha bisavó falava, já minha vó já não quis mais falar nem minhas tia, meus tio,

meus parentes”, diz o professor que, entendendo a primordialidade em manter a língua de origem viva, complementa: “Repassar pra eles que não vai ficar só comigo”, diz o professor, entendendo o grau dessa necessidade.

Nos espaços urbanos, em decorrência dos novos contatos interétnicos, segundo Tassinari (2012, p. 8), o conhecimento de costumes e práticas tradicionais pode ser de grande relevância, uma vez que se trata de sabedoria especial transmitida oralmente para os jovens indígenas que moram na cidade, os quais não possuem, porque têm pouca informação sobre a realidade das aldeias e das tradições de seu povo. Apesar de existirem famílias e etnias que mantêm e transmitem as tradições, afirma o autor, boa parte dos pais já não fala mais sua língua étnica ou não sente interesse em falar de sua cultura, a qual muitas vezes eles foram obrigados a esconder ou negar.

Esse distanciamento dos mais jovens com relação às tradições e linguagem indígena fica evidente na fala do professor Silvânio quando diz que tenta repassar o que os mais velhos não querem mais transmitir, tal qual os antepassados que também deixaram de repassar as tradições e costumes.

O RCNEI (1998) lembra que a função da escola, entre outras atribuições, é desenvolver nos alunos indígenas a competência necessária para compreender o próprio sistema de ensino que estão inseridos, Albuquerque (2013, p. 673) afirma que isso deve ocorrer inicialmente em língua indígena, caso esta for seja a primeira língua do aluno. Para a linguística, essa condição precisa ser conhecida pelo professor, que acompanha e orienta o processo de aquisição e domínio da modalidade oral e escrita (quando a língua possui grafia) por parte dos alunos, situação tão importante para ressignificação inclusive da forma de alfabetização nas escolas indígenas.

e) As dificuldades enfrentadas pelos professores com relação ao aprendizado linguístico dos alunos.

Respondendo a esta indagação, os professores se posicionaram afirmando:

“No meu caso eu acho que eu não tenho isso, ao contrário tem mais gente interessada em aprender, graças a Deus eu não me deparei com essa situação de ter alguém assim, dizer “ah! isso é chato, isso é ruim [...] porque eles querem aprender né, a dificuldade é quando a gente quer ensinar uma coisa e o público não aceita né” (Professora Cláudia)

“Olha a dificuldade assim às vezes é que eles não vem né também, às vezes assim como você falou, às vezes vem não vem, só que eles não tem dificuldade em aprender, eles aprende rápido” (Professor Silvanio).

Com relação a esta questão, as respostas são divergentes, pois se a professora Cláudia afirma não enfrentar nenhuma dificuldade na aprendizagem dos alunos, o professor Silvanio, por sua vez, diz que enfrenta dificuldade e que esta se encontra relacionada com a frequência oscilante dos alunos em sala de aula, conforme demonstrado nos gráficos 7 e 8, na p.140 do presente capítulo.

As mesmas dificuldades que costumam afetar as escolas dos não indígenas, também fazem parte do universo das escolas e espaços culturais indígenas, como a baixa frequência dos alunos em sala de aula. Diante disso, é preciso melhorar, entre outros itens, a qualidade do ensino nestes locais de modo a observar os pormenores que deixem o ambiente e aprendizado de forma mais atrativa no intuito de garantir a sua especificidade.

A prática educacional, segundo Barbosa e Freitas (2017), exige adequações ao mundo da contemporaneidade e às suas transformações velozes, que não permitem a estagnação, condição esta que cobra do professor uma posição dinâmica frente ao processo pedagógico.

É óbvio que a condição de aprender não gira somente em torno das técnicas de aprendizagem sob a responsabilidade apenas do professor, e sim de todo um conjunto de fatores que coaduna nessa tarefa tais como: estrutura e serviços básicos adequados que ofereça condições mínimas de reunião tais como: bebedouros, banheiros, merenda escolar, isso sem falar na imprescindibilidade do suporte pedagógico e didático.

A falta desses elementos infelizmente é uma realidade nos dias de hoje nos espaços culturais na cidade de Manaus, fato que, por certo, compromete a eficácia dos propósitos estabelecidos. Vale lembrar que, até o presente momento, fora o pagamento do professor, a Semed oferece somente a assessoria pedagógica aos espaços culturais, o que torna o processo de ensino e aprendizagem deveras desafiador nesses lugares.

f) Os pontos positivos envolvendo o aprendizado da língua aos alunos.

Sobre essa questão, os docentes aclararam que:

“Ponto positivo é que eles estão aprendendo, falam né. Eles falam a língua [...] de forma prática e outras coisas também, têm alguns aqui que quando a gente chegou não sabiam nem pegar num arco nem numa flecha e hoje em dia já sabe né” (Professora Cláudia).

“É porque ali a maioria deles são tudo interessado né. O ponto principal que eu vejo assim que eles aprendem mesmo. Eles aprendem, e botam pra aprender mesmo, perguntam, eles querem saber, como é que se pronuncia isso, aquilo” (Professor Silvânio).

Os pontos positivos da aprendizagem desenvolvida junto aos alunos, tanto para a professora Cláudia como para o professor Silvânio é que os alunos estão aprendendo a falar a língua indígena e a redescobrir as tradições indígenas e mostram muito interesses nisso. Como diz o professor Silvânio: “Eles aprendem, e botam pra aprender mesmo”.

A propósito destas colocações, Teixeira (1995) comenta que a língua é também a chave que permite conhecer o universo cultural de um povo.

As línguas, bem como a cultura, vão sendo moldadas ao longo do tempo. Qualquer grupo social humano é um universo completo de conhecimento integrado, com fortes ligações com o meio em que se desenvolveu. O conhecimento das línguas indígenas e, através delas, o conhecimento da experiência e do conhecimento acumulados pelos povos que as falam é de valor cultural e social inestimáveis (TEIXEIRA, 1995, p. 293).

Logo, necessário se faz evitar o processo de perda da língua indígena por meio de uma política educacional que efetivamente reconheça a diversidade linguística desta população e a (re)vitalize. “É preciso uma política educacional que reconheça que é no conjunto das diferenças que encontramos nossa própria identidade”, salienta Teixeira (1995, p. 302).

Com efeito, apesar dos prejuízos, historicamente acarretados pelas escolas nas sociedades indígenas, em tempos mais atuais, essa população aprendeu a conviver com ela, demandando-a e recriando-a para proveito próprio. Nas ponderações de Bergamaschi e Medeiros (2010), observa-se, na atualidade, uma ‘indianização’ das escolas nas aldeias e nos centros urbanos, por meio de práticas que buscam na memória, na tradição, nos saberes ancestrais e no ensino de

histórias a afirmação de suas identidades étnicas, transformando esses espaços e as práticas que neles se desenvolvem, possíveis aliados de luta.

g) As tecnologias da informação e suas influências na valorização da língua indígena.

Sobre este questionamento, os respondentes posicionaram-se dizendo:

“A tecnologia nos traz informação e também ela faz com que nós no meu caso como professora eu possa armazenar os dados, as informações usando essa tecnologia. Ela é de total valorização sim. Ela nos ensina a valorizar a língua. Tanto é que atualmente eu uso os aplicativos tanto da língua Kokama como da língua Tikuna. Quando estamos com dúvida né?! E também aplicativo que vem com voz então a gente usa para a gente não se perder tanto, tu que me acompanha sabe que aqui é que a gente trabalha com várias crianças, então as vezes a gente não entende, as vezes a gente quer fazer alguma coisa tipo um sol, a lua, a água daí a gente tem que saber pelo menos essas coisas básicas das crianças de outras etnias. Com certeza a tecnologia ela tem que andar lado a lado com a nossa vida tanto em nheengatu como em português” (Professora Cláudia).

“Sobre as tecnologias eu acho que sim com certeza né?! Elas são bastante importante [...] E também é preciso, agora com a tecnologia as apostilas já são todas digitada. E depois precisa sim da internet para que a gente possa fazer uma pesquisa né sobre o nosso povo que tá lá no Peru na Colômbia pra a gente saber algumas referência deles lá, pra a gente até mesmo se comunicar. A tecnologia assim... ela faz parte sim do nosso ensino sobre a língua materna como nós temos um dicionário no telefone, que a gente coloca as palavras e ele já traduz. Aí nós temos os numerais, as letra, os nome familiares como o nome da mãe, do pai, do primo do avô, da avó, é tudo no celular hoje em dia porque chegou essa nova tecnologia juntamente com a nossa professora Altaci²⁴, ela que fez essa tecnologia que ela é uma doutorada da língua Kokama em Brasília Então faz parte sim a tecnologia do ensino na língua indígena (Professor Silvanio)

O discurso dos professores deixa claro um posicionamento positivo quanto à influência das tecnologias da informação na valorização da língua indígena, com eles próprios imersos no mundo das facilidades tecnológicas e tirando proveito disso para melhorar sua atuação como docente e ampliar conhecimentos sobre a língua nos espaços onde atuam. “Eu consigo usar [...] o dicionário no meu celular, então qualquer dúvida qualquer problema eu puxo lá no telefone. Também uso pra falar

²⁴ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, (2016). Atua com os seguintes temas: mapeamento, identidade étnica, índios na cidade, Política Linguística e, principalmente, com elaboração de material didático na língua Kokama. Atualmente é responsável pela Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED/ Manaus. Cf. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4280170T>.

com os outros professores e com os alunos no Facebook né”, salienta o professor Silvanio.

A vivência dos indígenas nos centros urbanos leva-os a acessar os recursos tecnológicos disponíveis, inserindo-os no seu dia a dia e, como afirma Costa (2010, p. 1) “nas relações de sociabilidade”.

Nessa fronteira cultural, informa a mesma autora, se move grande parte das culturas indígenas, tentando negociar os seus significados tradicionais, diante das tecnologias digitais e das práticas da cultura envolvente. “Os índios foram atraídos pelos encantos desses aparatos tecnológicos [...] Hoje é comum encontrar nas comunidades Indígenas aparelhos de TV, telefones celulares, computadores”, assevera Costa (2010, p. 4).

Para complementar, assevera ainda a autora:

Algumas populações indígenas passaram a utilizar e consumir produtos dessa sociedade informacional. Não que isso seja um crime, pelo contrário, pode representar uma oportunidade de “capturar” as informações, os relatos e socializá-los de vez os conhecimentos e a cultura indígena não somente para os índios mais jovens, mas com toda a sociedade que desconhecem a riqueza dos primeiros habitantes do Brasil [...] Portanto, se essa tecnologia é uma realidade e adentrou a vida dos índios [...] é preciso conciliar sua utilização com as tradições do povo, do mesmo modo que deve ser aplicada como recurso didático na educação, levando em conta a memória e história do povo indígena (COSTA, 2010, p. 4).

Essa preocupação se faz presente na fala do professor Silvanio quando diz que a Internet é importante, pois serve de recurso para pesquisa sobre os povos indígenas que vivem em outros países da América do Sul como Peru e Colômbia e para fazer parte do ensino da língua de origem. A esse respeito, afirma Pacheco (2014, p. 8), na realidade indígena, a busca por mecanismos de comunicação não significa tão somente criar, construir ou ocupar espaço. Há um objetivo maior: criar uma ferramenta de defesa, de conscientização e participação desses povos. “Nós povos indígenas conquistamos o direito à autonomia, podemos ser construtores da nossa própria realidade e contar nossa história de forma verídica e responsável”, salienta o autor.

h) O que os professores esperam do ensino da língua étnica na comunidade.

A respeito dessa pergunta, os entrevistados declararam que:

“Desejo que assuma maior importância, principalmente a língua nheengatu que é a que eu falo, que ela fosse pelo menos, digamos assim... falada aqui né, com as principais palavras, o básico, tipo os cumprimentos com as pessoas, que [os cumprimentos] fossem falados pelos indígenas aqui do Parque que é o que graças a Deus a gente vê conforme o tempo que é que tá acontecendo. A maioria das pessoas e de outras etnias, elas se cumprimentam as vezes só em uma palavra se cumprimentam na língua indígena nheengatu e as vezes sem perceber tão falando a língua, eu acho que isso é muito importante e com o tempo a gente acaba chegando com nosso objetivo que realmente é isso – a comunicação. Porque como você sabe é um processo e um processo lento mas é o que a gente vê, é devagar mas tá indo. Como professora trabalho o fortalecimento das outras línguas das que estão conosco, incentivo os pais que falem com seus filhos começando pelas palavras mais básicas” (Professora Cláudia).

“Ah, eu gostaria que ela assumisse o papel da comunicação mesmo né. Que aqui as pessoas realmente conversassem na língua Kokama nem que fosse uma conversa básica, a gente luta pra isso, pra que os que são da etnia Kokama e os outros das outras etnias que vem pro nosso espaço e que moram aqui consigam logo aprender a linguagem básica. E também eu acho importante assim que cada grupo étnico né, falasse sua língua. Como aqui no Parque das Tribos tem vários grupos falante, então essa postura que cada um viesse né assumisse, que tivesse um espaço cultural, que cada uma língua tivesse um professor do seu próprio idioma né?!”

Conforme depoimento, os docentes deixam claro o desejo de ver a língua étnica assumir maior protagonismo no Parque das Tribos. Para a professora Cláudia, isso deveria acontecer principalmente com a língua nheengatu, para o professor Silvânio, com a língua Kokama, porque além de serem suas línguas de origem, são seus objetos de ensino. Mas é o desejo de ambos que todas as línguas étnicas do Parque conquistem maior relevância e se revalorizem.

Embora marcados por inúmeras dificuldades, os indígenas brasileiros revelam resistência, especialmente ao estranhamento que seu modo de ser acarreta e que, segundo Ribeiro (2015, p. 5), reforça a distância entre eles e os não indígenas “Linguisticamente, essa distância se manifesta na priorização do português e no desprestígio das línguas nativas, com prejuízo para a identidade de seus falantes”.

Deste modo, ao fazer uso de sua variedade linguística de origem para se comunicar, os indígenas sentem-se reconhecidos e valorizados, uma vez que podem se expressar com as formas mais adequadas a seu pensamento e visão de

mundo, além dos valores, perspectivas e recortes de toda uma trajetória construída de *culturas* arraigadas na língua (LUCIANO, 2006); (RIBEIRO, 2015).

i) Percepção dos entrevistados sobre a influência do ensino da língua na construção da identidade linguística e cultural do povo indígena para os alunos.

Sobre este quesito, os professores disseram que:

“Eu penso que o ensino da língua contribui bastante, principalmente aqui porque tem algumas etnias que eles desconheciam totalmente a sua verdadeira língua lá. E aqui o trabalho que a gente faz tanto na língua nheengatu como nas outras línguas faz eles irem se identificando e buscando mais a informação a respeito da sua própria cultura e da sua língua. Então com isso vai havendo aquele respeito pela sua própria origem né?! E isso acontece antes, durante e depois desse ensino e contato com a língua. Eles tem aquele respeito pela sua origem, pela sua verdadeira identidade pelo que eles realmente são né?! Descubrem o que são, qual a etnia pertence e vai atrás, corre atrás sua origem, da sua cultura mesmo e aí eles conseguem andar lado a lado tanto com essa nova descoberta quanto como o modo que vivem atualmente aqui na cidade. Isso pra mim é uma nova descoberta, quando eles descobrem a sua linguagem de origem da sua etnia, que até então desconhecida, isso aí pra eles é muito bom né saber que eles tem origem, saber que eles vieram de um povo e principalmente saber que eles tem uma história pra contar sobre essa origem, dessa forma eu acho que aqui no meio de nós nesse espaço eles se sentem mais valorizados e aprendem a valorizar mais a língua deles e dos outros e ainda se tornando mais confiante quanto a afirmação da sua identidade da língua e da cultura, é isso que eu penso” (Professora Cláudia).

“Bom, a contribuição do ensino na identidade cultural da linguística deles eu vejo assim...quando eu cheguei aqui eles não sabiam nada professora, os alunos meus alunos Kokama e tinha outros também que não são Kokama. Então eu vi assim que na identidade deles eles começaram a se identificar e falar “eu sou Kokama! Agora sim eu sou Kokama porque agora já tô aprendendo também a língua. Eu agora já sei pelo menos dá um bom dia! boa tarde!, boa noite!” Então assim eles se interessaram bastante em afirmar essa identidade e aos poucos eles vão perdendo a vergonha de se expressarem na nossa língua e ter vergonha da sua origem e de dizer que é indígena. Até mesmo aqueles alunos com mais vergonha mas que começou a se identificar realmente mesmo, porque aprender a língua a gente também não tem discriminação dos outros parentes porque se você é de um povo que ainda tem sua língua e você não sabe falar sua línguas os parentes ficam meio assim né. Então nessa identidade cultural e da língua como a senhora diz né?! foi muito importante pros meus alunos que já consigo ver eles se cumprimentar. Outra coisa que ajuda muito nisso que eu vejo assim, é a música, eles gostam e não sentem vergonha de cantar e agora até se apresentam nos eventos. Então tudo isso ajuda muito, é um estímulo, uma animação pra eles se esforçarem ainda mais?” (Professor Silvânio).

Para os respondentes, a influência do ensino da língua na construção da identidade linguística e cultural do povo indígena é fato incontestável, porque no Parque das Tribos, que conta com muitas etnias, o ensino da língua indígena vem favorecendo a identificação da origem de cada um, ou seja, os ajudam a descobrir quem são e a que etnia pertencem, estimulando-os a ter interesse em afirmar suas identidades, a perder o medo e a vergonha de expressarem-se na língua indígena.

Muitas são, segundo Ribeiro (2015), as forças que há tempo se voltam contra a identidade indígena. Todavia, comenta a autora, o indígena vai resistindo em diferentes condições de vida, lutando para que a perda de certos costumes, a mudança de ambiente não comprometam a sua identidade.

Índio é tanto aquele que vive em terras indígenas como o que se mudou para a cidade, é o que foi oprimido e tenta resgatar sua identidade e, sobretudo, aquele que se reconhece índio e como tal é reconhecido por sua comunidade [...] a identidade indígena constrói-se por traços que extrapolam o estereótipo romântico, do índio que vive nu nas matas e fala uma língua estranha (RIBEIRO, 2015, p. 6).

É sabido que a atividade linguística representa elemento constitutivo das identidades culturais dos povos e elemento primordial de qualquer cultura. Neste sentido, por meio da valorização da língua, os indígenas podem fortalecer sua autonomia na sociedade excludente. Como afirma Bakhtin (2011, p. 16), a sociedade funda a moral do homem, não pela piedade, nem na abstração da universalidade, mas sim no reconhecimento do caráter constitutivo dos relacionamentos humanos entre eles o que engloba a língua.

j) Representação do Espaço Cultural para o Parque das Tribos.

A respeito da representatividade do Espaço Cultural para o Parque das Tribos, os docentes responderam:

“Eu acho que a representação desse espaço [...] sempre foi fundamental [...] o espaço foi fundamental e tá sendo fundamental nesse processo de conquista de posse da nossa permanência aqui nessa terra, nessa parte aqui do Parque das Tribos. Então de uma forma bem direta ele contribuiu. O espaço contribui bastante né?! Porque aqui nós brigamos, nós acolhemos às crianças que você sabe que as crianças elas se tornam, elas dão mais visibilidade pro local e as pessoas, os órgãos, os procuradores, essas coisas né?! Eles visam essa parte aí eu acho que a presença das crianças que fazem com que tenha o espaço, isso aí se tornou de total fundamentalismo principalmente junto com os indígenas porque a maioria são crianças indígenas, então ele se torna fundamental para as crianças indígenas e os

indígenas e você sabe que aqui também tem as crianças que não são indígenas mas acima de tudo são crianças. Então isso se torna algo mais relevante para o nosso poder público” (Professora Cláudia).

“A representação do espaço cultural significa uma resistência nossa, do povo Kokama que conquistou esse espaço aqui nesse local e juntamente com outra conquista, é o nosso idioma, que tá sendo valorizado. Apesar dele [o espaço cultural] não ter praticamente nada e o que tem não tá em condições muito boa né? Mas é um lugar assim específico né? pra gente se reunir e aprender a língua e nossa cultura Kokama, é uma referência”. (Professor Silvanio).

Para os entrevistados, o espaço cultural tem significativa representação, especialmente porque é resultado de muita luta, persistência e resistência por parte dos seus habitantes, primeiramente foi uma conquista interna, pois os próprios moradores precisaram abraçar a ideia da necessidade de se ter um lugar configurado como espaço de inserção das crianças indígenas no mundo da aprendizagem, no qual se pudessem reuni-las para aprenderem a língua e tomarem conhecimento da cultura indígena. “Se chega alguém aqui ou passa aqui na frente em qualquer dia e olhar pra cá e ver as cadeiras, o quadro, os cartazes já vai ver que aqui é um lugar pra ensinar”, observa o professor Silvanio.

Em suma, a fala dos docentes deixa claro que a representatividade dos espaços culturais perpassa em duas linhas de pensamento: a primeira atrelada à ideia de lugar das práticas de resgate linguístico e de conscientização do grau de valor que as línguas devem ocupar na vida dos alunos. Sobre isso, retoma-se as ideias de Hanks (2008), quando lembra que o *lugar* nada mais é do que o *campo* onde práticas ocorrem. Isso não implica dizer que se trata de qualquer paragem, mas sim o *lugar* em condições fornecedoras de experiências com sentido do *habitus* na esfera da língua – contatos, trocas e diálogos.

A segunda, de modo claro, denota um local de resistência, peleja e indispensável mecanismo de conquista do território em que vivem, ou seja, uma ampla ferramenta de visibilidade, sensibilidade e luta coletiva perante a sociedade não indígena, em especial diante do poder público. A priori, bem no início de sua formação, talvez seus idealizadores e até a própria comunidade não conseguissem mensurar ou vislumbrar a dimensão do papel representativo e simbólico alcançado por esses dois ambientes de ensino e, ao mesmo tempo, da conquista advinda do sentimento de pertencimento coletivo que, na definição de Amaral (2016, p. 1):

Pertencimento, ou o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais.

Observa-se ainda, nas entrelinhas das falas dos educadores, que os espaços, antes de serem ambientes gerados pelo favorecimento das políticas públicas educacionais ou da própria Semed, são conquistas desta comunidade. No caso do espaço Wakenai, denota o resultado de muita luta por parte dos habitantes que se organizaram para reivindicar sua legalidade, contando com pouca ajuda externa para seu funcionamento. Isso demonstra quão distante se encontra o amparo para essas populações que enfrentam grandes entraves em seus projetos de vida e são facilmente passíveis de esquecimento por parte das políticas públicas.

Por fim, nos dois espaços culturais, foi possível averiguar que as línguas indígenas transitam de forma multifacetada, flui nas atividades lúdicas, esportivas, musicais, artesanais, e assim por diante. Poucos são os alunos fluentes na língua nheengatu ou em outras, contudo, todos conseguem formular algumas palavras, frases, expressões das línguas vivas que ali se cruzam.

Os dois centros de ensino cultural focam no aprendizado dessas línguas através do conhecimento empírico dos saberes indígenas. A linguagem se desenvolve priorizando a capacidade de o aluno saber se comunicar nas línguas étnicas dentro e fora da comunidade. Para isso, a eles são ensinados o domínio de frases que enseje um diálogo básico, como formas de apresentação e saudações. Até o momento, esse tem sido o maior objetivo, sobretudo no espaço Kokama, cujo professor sempre retoma a prática do diálogo básico com seus discentes.

A preocupação, portanto, centra-se no desempenho básico linguístico dos alunos e não tanto nas estruturas mais complexas que envolvem a formação linguística, até porque os docentes não possuem formação adequada para tal empreitada, ou seja, aprenderam suas línguas no convívio familiar sem contato extenso com conhecimento sistemático de seus idiomas. Isso não implica dizer que os docentes não se preocupam com tais aspectos, ao exporem a língua aos seus discentes, enfatizam até certo ponto os elementos fonológicos, a fim de ajudar na pronúncia adequada dos termos.

Finalmente, há de se considerar, na realidade indígena, os enormes desafios na luta contra a extinção das poucas línguas que ainda restam. Os professores e

alunos pelem na valorização e fortalecimento das línguas ensinadas, como é o caso dos docentes do Parque das Tribos, que persistem, ainda que com ínfimos recursos infraestruturais e didáticos, para subsidiarem o aprendizado em seus espaços culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura mostra que a Etnolinguística refere-se ao estudo das relações que existem entre a variação da língua e a cultura, quanto aos aspectos dos usos linguísticos relacionados com a identidade étnica, trata da relação da língua e da visão de mundo de seus falantes, sendo também definida como o estudo do próprio código de sua função e de suas mensagens. Assim considerando, nessa investigação, o objetivo foi apresentar uma análise, de abordagem etnolinguística, apoiada também nos preceitos da Sociolinguística, quanto ao ensino e uso das línguas étnicas nos espaços culturais no Parque das Tribos, em Manaus.

No desenvolver desta pesquisa, um ponto a ressaltar dos registros bibliográficos é o fato de que no Brasil são faladas aproximadamente 200 línguas indígenas, congregadas de acordo com as similaridades entre elas e distribuídas em quase 40 famílias linguísticas. Entretanto, a grande questão é que estas línguas, além de carentes de estudos linguísticos, encontram-se ameaçadas de extinção, uma situação desoladora porque, como mostram os teóricos, esse panorama de perda significa um declínio na diversidade linguística e na riqueza cultural do País como um todo.

Constatou-se também que como o processo de construção da identidade social e cultural de uma pessoa é concebido especialmente por meio da língua, que reflete a subjetividade e a história de um indivíduo. No contexto indígena, essa condição mostra-se bem mais visível, uma vez que a língua para esta população é elemento chave e indissociável de sua raiz identitária étnica, ou seja, é elemento da cultura e da afirmação identitária de cada comunidade, tal qual a terra, a ancestralidade cosmologia, os rituais e as cerimônias.

É sabido que a perspectiva histórica dos povos indígenas foi brusca e violentamente interrompida pelo projeto colonial, que provocou um etnocídio sem precedentes contra esta população que, ainda na atualidade, permanece sob o domínio dos infortúnios herdados, realidade essa comprovada quando se observa a vivência dos que migram para os grandes centros urbanos, que não lhes oferecem boas perspectivas de sobrevivência, nem favorecem a preservação de suas culturas, identidades e línguas.

Neste panorama, a educação indígena surge como uma alternativa de mudanças e transformações sociais para a superação das perdas significativas da cultura e identidade dessa população.

Desse modo, com base nos esclarecimentos prestados por um grupo de alunos e professores dos Espaços Culturais no Parque das Tribos (comunidade indígena, objeto deste estudo, localizada no bairro Tarumã, na qual vivem várias etnias como Baré, Ticuna, Tukano, entre outros), foi possível chegar a algumas conclusões acerca dos objetivos propostos.

Com relação aos desafios dos espaços culturais, pode-se citar a carência da própria comunidade que não conta com boa infraestrutura; falta de um imóvel adequado para o funcionamento desses espaços; falta de auxílio dos órgãos educacionais do estado e município; inexistência de uma biblioteca para guardar os poucos livros que recebem de doações; insuficiência de material escolar (lápiz, cadernos, canetas); carência de material didático (cartilhas ou apostilas não são fornecidas pela Secretaria de Educação Municipal); falta de estrutura básica para o funcionamento, pois não dispõem de bebedouros, banheiros, copa para a preparação da merenda escolar.

A situação é ainda mais desafiante no espaço Cultural Kokama, pois até hoje a comunidade luta pelo registro formal junto à Secretaria Municipal de Educação (Semed). Por não ter registro ainda, não recebe nenhum tipo de apoio ou suporte dos órgãos competentes; o espaço permanece funcionando em uma área com cobertura feita de madeira do próprio local, com as laterais abertas e chão feito de cimento. O material para as aulas utilizado pelo professor limita-se a um quadro branco, pincel, lápis e apagador, todos doados. O material didático, que é apenas um dicionário e apostilas, pertence ao próprio professor, conseguido por meio de doações de amigos.

No que diz respeito ao perfil sociocultural e linguísticos dos atores que frequentam os espaços culturais, verifica-se que, no Espaço Cultural Wakenai, 39% dos alunos encontram-se na faixa etária entre 9 e 13 anos; 57% são do sexo feminino; prevalece entre eles a etnia Baré e Tikuna, ambas correspondendo a 18% dos alunos. No Espaço Kokama, 50% encontram-se na faixa etária entre 11 a 19 anos; 50% são do sexo masculino e 50% do sexo feminino, a maioria pertence à etnia Kokama. Todos moram em casa de madeira, fazem uso da língua portuguesa

para se comunicar com os familiares e a maioria é beneficiária do Programa Bolsa Família.

Quanto aos professores, a docente do Espaço Cultural Wakenai tem formação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Ela pertence à etnia Baré, nasceu em Manaus, mas viveu parte de sua vida no município de Santa Isabel do Rio Negro, tendo passado parte de sua infância e juventude no eixo Manaus e Santa Isabel do Rio Negro. É moradora do Parque das Tribos há mais de dois anos e domina a língua Nheengatu que foi adotada pelos Barés. É casada com um indígena da etnia Karapãna, também militante das causas indígenas. É profundamente engajada na luta pela causa indígena, tendo uma participação direta na implantação do Espaço Cultural Indígena Wakenai.

O professor do Espaço Cultural Indígena Kokama nasceu no ano de 1984, na cidade de Santo Antônio do Içá, região do Alto Solimões. Possui bom domínio da língua Kokama e seu trabalho na escola Kokama é voluntário. É casado com uma indígena tikuna e a comunicação entre eles ocorre na língua portuguesa. Não possui residência no Parque das Tribos, reside na comunidade Parque Nações Indígenas, também localizada no bairro Tarumã, Zona Centro-Oeste de Manaus, local onde vive há cinco anos. Cursa enfermagem como bolsista parcial em uma faculdade particular na cidade de Manaus.

No que diz respeito à forma como acontece a interação interétnica entre os alunos/professores e alunos/alunos, conforme relatam os entrevistados, essas relações são estabelecidas com muito respeito pelas diferenças étnicas de cada um, estabelecendo-se assim um harmonioso relacionamento entre as várias etnias e interesse ao aprendizado da língua do outro.

Quanto à maneira como ocorrem as práticas linguísticas em sala de aula, esses momentos de ensino-aprendizagem são favorecidos pela vontade das crianças em aprender, pelo prazer que demonstram pelas atividades didáticas desenvolvidas e pela motivação em participarem das aulas de escrita e leitura.

No que se refere ao tipo de proposta pedagógica/didática utilizadas pelos docentes no trabalho de vitalização das línguas étnicas, no Espaço Cultural Wakenai, essa proposta é orientada pela Gerência de Educação Escolar Indígena, e também pela interação dialógica entre a professora e os pais dos alunos. São feitas reuniões entre eles para traçarem juntos as suas metas de valorização da língua e cultura indígena. Quanto ao material didático utilizado, é importante salientar que a

professora, juntamente com seus alunos, elaborara seus materiais, por meio da produção de uma cartilha e um livro de literatura indígena, escritos na língua nheengatu, em 2016, e um Gibi, em 2017.

No Espaço Cultural Kokama, a proposta pedagógica e didática normalmente utilizada no trabalho de valorização da língua é o estímulo para o ensino de conhecimento básico sobre a língua, como o ensino de formas de cumprimento (Como vai você? Bom dia! Boa tarde!, etc.); cantar e escrever pequenas frases e palavras como nome de frutas, de lugares, de objetos domésticos, na língua Kokama.

Para os professores, ensinar a língua indígena aos mais jovens é um desafio prazeroso, gratificante, o sentimento é de que estão resgatando um saber que já não estava sendo repassado entre as gerações.

Ainda buscou-se conhecer outras condições relevantes envolvidas nos aspectos de usos linguísticos relacionados com a identidade étnica, em referência ao ensino e uso das línguas étnicas nos espaços culturais. Para isso, foram feitos alguns questionamentos aos professores.

O primeiro foi referente aos possíveis entraves no ensino. Nesse sentido, o professor do Espaço Cultural Kokama mencionou que a baixa frequência dos alunos às aulas compromete a continuidade do ensino.

Na sequência, foram questionados quanto aos pontos positivos que envolvem o aprendizado da língua indígena. Para eles, é muito positivo certificarem-se de que os alunos estão aprendendo a falar a língua indígena e a redescobrir as tradições indígenas e se mostram muito interessados nessas práticas.

Em referência ao uso das tecnologias da informação e suas influências na valorização da língua indígena: os professores se posicionaram positivamente, afirmando que buscam usufruir ao máximo dessas tecnologias disponíveis, como a internet, para melhorarem sua atuação como docente e ampliar conhecimentos sobre a língua nos espaços onde atuam.

Quanto ao papel que os professores desejam que a língua étnica assuma na comunidade, os dois foram categóricos em declararem que almejam que as línguas étnicas assumam maior protagonismo no Parque das Tribos. Para a professora Cláudia, isso deveria acontecer principalmente com a língua nheengatu não só pelo fato de ser seu código de origem, mas também por ser uma das línguas mais falada pelos povos indígenas. Para o professor Silvanio, a língua Kokama deve ser

destacada, porque é sua língua de origem. Todavia é o desejo de ambos que todas as línguas étnicas do Parque das Tribos conquistem maior relevância, tornando-se, cada vez mais valorizadas e vitalizadas.

Em referência à percepção dos professores entrevistados sobre a influência da língua na construção da identidade linguística e cultural do povo indígena, os professores expressaram que, em relação ao contexto do Parque das Tribos, onde convivem muitas etnias, o ensino da língua indígena favorece a identificação da origem de cada um, ou seja, os ajudam a descobrir quem são e a que etnia pertencem, estimulando-os a ter interesse em afirmar suas identidades, a perder o medo e a vergonha de expressarem-se em sua língua étnica.

Por fim, para os professores dos dois Espaços Culturais do Parque das Tribos, esse ambiente de aprendizagem linguística e cultural tem significativa representação, especialmente porque, além ser uma conquista de posse da terra, resultado de muita luta, persistência e resistência por parte dos seus habitantes, configura-se como espaço de inserção da criança e do jovem indígena no mundo da aprendizagem. Neles, reúnem-se para apreender suas línguas étnicas e tomarem conhecimento da cultura indígena. Realizam atividades como brincar, desenhar, pintar e escrever na sua língua e nas das outras etnias, fazer artesanato ou atividade de dança, música e teatro. A pesquisa mostrou que a maioria dos estudantes tem interesse em continuar aprendendo a língua indígena.

Assim, pode-se concluir que, mesmo em meio a tantas situações, algumas até que dificultam a continuidade do funcionamento desses espaços, como estrutura física adequada e condições conforme descritos no decorrer da seção 3.1.5 *Educação no Parque das Tribos*, o ensino e uso das línguas étnicas nos Espaços Culturais Indígenas, no Parque das Tribos, é condição fundamental para o fortalecimento etnolinguístico e ocorre entrelaçado aos saberes culturais dos diferentes povos que ali convivem. Seus partícipes compartilham conhecimentos, seus múltiplos saberes, tradicionais e novos. Esta interação proporciona uma extensão do repertório linguístico e cultural, fomenta o desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua e na cultura indígena, como práticas sociais realizadas nestes dois universos multiétnicos escolares e, por conseguinte, na própria comunidade, como um todo.

Por isso, é lícito afirmar que, o contexto dos Espaços Culturais do Parque das Tribos é fundamental para apoiar essa nova realidade vivenciada pela comunidade

indígena cidadina, é importante fator no enfrentamento das relações de poder impostas pela cultura dominante, uma vez que a valorização, vitalização ou resgate da língua os fortalece quanto às reivindicações de seus direitos indígenas e de território.

É importante salientar que as descrições e reflexões expostas nesta pesquisa não intenciam serem consideradas como respostas definitivas ou concepções absolutas, mas pretendem contribuir para as discussões no campo da Etnolinguística, da Sociolinguística e, em especial, no papel dos espaços culturais na formação identitária dos povos indígenas citadinos. Espera-se que, além de fonte bibliográfica, este estudo sirva como inspiração ao desenvolvimento de outros trabalhos que visem cooperar com a discussão da temática indígena, principalmente em referência à comunidade Parque das Tribos, cenário multiétnico em construção, carente de várias oportunidades e de estudos acadêmicos que os auxiliem em seu estabelecimento perene na cidade de Manaus.

À comunidade acadêmica, nacional e internacional, aos profissionais de educação e demais interessados, o estudo contribui por explicitar e motivar o leitor quanto dimensional e magnificente são os estudos voltados à área indígena principalmente no que se refere a preservação da língua dentro da condição de uma identidade transcultural étnica que vem ascendendo nos dias contemporâneos. Com isso, faculta abrir caminhos a estudos que tratem da referida temática.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alexandre; SOUZA, Samara; ROA, Sebastian; LOPES, Vivaldo. **PetRepórter**: terra, suor e lágrimas. Publicado em novembro de 2016. Disponível em: <www.petcomufam.com.br>. Acesso em 24.02.2017.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças indígenas Apinayé. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 2, mai./ago., p. 69-79, 2013.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 4, n. 1, p. 67-80, julho de 2012.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salete. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Revista Brasileira Ciência & Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dezembro, 2010.

AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Resolução/ CEE/AM n. 11, de 13 de fevereiro de 2001. Normas para criação e funcionamento da escola indígena**, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no estado do Amazonas, e da outras providências. Manaus: CEE, 2001.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução/CEE/AM n. 99, de 19 de dezembro de 1997. **Estabelece normas regulamentares para implantação do Regime instituído pela Lei n. 9.394/96**, no Estado do Amazonas. Manaus: CEE, 1997.

AMARAL, Ana Lúcia. **Pertencimento**. Disponível em: <escola.mpu.mp.br?>. Acesso em 22.11.2016.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de Hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In.: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo, Editora Global, 2001, p. 113-133.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Ana Valéria; CARVALHO, Joênia Batista de; OLIVEIRA, Paulo Celso de; JÓFEJ, Lúcia Fernanda; MOURA, Vilmar Martins; ANAY, S. James. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Laced/Museu Nacional, 2006.

ATHIAS, Renato. **A noção de identidade étnica na antropologia brasileira**: de Roquette Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira. 2.ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007. 134p.

BHABHA, H.K. . **The third space**. In: RUTHERFORD, J. (org). Identity: community, culture, difference. London, Lawrence and Wishart, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMP Martins, 2011.

BASTOS, Rafael José de Menezes. Etnomusicologia no Brasil: Algumas Tendências Hoje. In: **Antropologia em primeira mão** nº 67. Florianópolis: Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

BARBOSA, F. A. S. ; FREITAS, F. J. C. A Didática e sua contribuição no Processo de Formação do Professor. **Saberes** v. Especial, p. Janeiro 2016. Disponível em: <<http://fapb.edu.br/media/files/pdf>>. Acesso em 28.11.2017.

BARBOSA, Henrienne. Línguas Indígenas: riqueza da nação brasileira. **Revista Senatus**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 54-59, abril, 2004. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream>>. Acesso em 22.11.2016.

BARRA, Cyntia de Cássia Santos. Literaturas de autoria indígena e revitalização das línguas indígenas. In.: BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei da. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2014, p. 57-77.

BASSANI, Indaiá de Santana. **Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENTES, Dinorah Cordeiro. A conquista da Amazônia. In.: **História. Manaus: Novo tempo**, 2001, p. 93-102.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 5369,janeiro/abril2012.Disponível:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>>. Acesso em: 25.04.2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei da. Revitalização de língua indígena no sul da Bahia. In:_____. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2014.

BOUFLEUR, Pedro José. Interesses humanos e currículo: paradigmas, tendências ou dimensões? **Educação e Realidade**, ed. 18, ano 2, p. 97-108, jul./dez., 1993.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU P. (Org.) **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O poder simbólico**. 9 ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Las estratégias de la reproducción social**. Buenos Aires: Sigloveintiuno Editores, 2011.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características Gerais dos Indígenas – Resultado do Universo: Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso: 23.10.2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cadernos Secad. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf>. Acesso em: 14.05.2016.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 03. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**, Brasília: MEC, 1999. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em 27.05.2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes nacionais para educação no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 10.09.2016.

_____. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena**. Brasília/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee1.pdf>> Acesso em 15.11.2016b.

_____. **Plano Setorial para as Culturas Indígenas**. Brasília: Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural, 2012. Disponível: <http://pnc.cultura.gov.br/wpcontent/uploads/sites/16/2012/10/plano_setorial_culturas_indigenas-versao-impressa.pdf>. Acesso em: 20.02.2017.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília/SEF. 2002. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 15.04.2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 10.04.2016a.

_____. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Brasília. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 09.03.2018.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Estilos de aprendizagem e de ensinagem na escola indígena Terena. **Revista Construção psicopedagogia**, São Paulo, v. 17, n. 14 junho, 2009.

BROSTOLIN, Marta Regina. Da política linguística à língua indígena na escola **Revista Tellus**, Campo Grande – MS, ano 3, n. 4, p. 27-35, abril 2003.

CALVET, Louis-Jean – **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick C. **Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal**. Tradução. Clebson Luiz de Brito e Wander Emediato de Souza. Disponível em: <editoracontexto.com.br/pdf>. Acesso em 20.09.2017

CAMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Introdução as Línguas Indígenas Brasileiras**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A crise do Indigenismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. Identidade étnica, identificação e manipulação. **Revista Eletrônica Sociedade e Cultura**, Ano 03. v. 6, n. 2, 2003.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. Pesquisa quantitativa e qualitativa em sociolinguística: dadaísmo metodológico? **Cadernos de Letras da UFF**, n. 46, p. 143-156, 2013. Disponível: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/pdf>>. Acesso em 02.06.2017.

CARVALHO, Edigar dos Santos. Identidade cultural indígena: a construção do sujeito na interação social. **Letra Magna – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 05, n. 10 - 1º Semestre de 2009.

CARVALHO, José Ricardo. A construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita e falada. **Fórum de Identidades**. ano 2, v. 4, p. 83-90, jul-dez., 2008.

CASSULA, Marcella Hauanna; BERNARDINO, Mariana Mendonça; FAUSTINO, Rosângela Célia. **A importância da oralidade na escola indígena**. Congresso Nacional de Psicologia (Conpe), Universidade Estadual de Maringá, de 03 a 06 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/pdf>>. Acesso em 22.11.2016.

CASTRO, Onesimo Martins de. As relações interétnicas dos povos indígenas “isolados” e de recente contato. **Revista de Antropologia**, Ano 4, v. 5, maio de 2012. Disponível em: <<http://revista.antropos.com.br/pdf>>. Acesso em 06.02.2018.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, jan/fev/mar./abr., 2003.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Sociolinguística**. Disponível em: <<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/sociolinguastica/pdf>>. Acesso em 10.09.2017.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: <<http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/>>. Acesso em 12.09.2017.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em 18.09.2017.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). **Por uma educação descolonial e libertadora**: manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Brasília, novembro de 2011. Disponível em: <<https://www.cimi.org.br/pdf>>. Acesso em 01.02.2018

CORTEZÃO, Raphael. **Indígenas que moram na zona urbana de Manaus reclamam de discriminação**. Publicado em abril de 2009. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/noticias>>. Acesso em 20.10.2017.

COSTA, Alda Cristina. **A comunidade indígena e o mundo tecnológico**: reflexões sobre os impactos das mídias sociais na vida dos Aikewára. Anais Eletrônico do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem. UFPE, Pernambuco, de 02 a 03 de dezembro de 2010. Disponível em: <www.nehte.com.br/simposio/pdf>. Acesso em 03.03.2018.

COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. **Revitalização e ensino de língua indígena**: interação entre sociedade e gramática. 2013. Tese [Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa]. Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2013.

COSTA, Januacele da. Um tema em debate: revitalização de línguas minoritárias. In: BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei da. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2014, p. 133-147.

COSTA NOVO, C. B. M. Turismo comunitário: um olhar sobre a Região Metropolitana de Manaus. Manaus: **UEA Edições**, 2015.

COUTO, Hildo Honório do. **Linguística, Ecologia e Ecolinguística**: contato de línguas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha Educação escolar indígena? A gente precisa ver. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 4, outubro de 2008. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php>>. Acesso em 23.02.2017.

_____. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei da. **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2014.

DIAS, Rosangela Hanel. **Linguagem, interação e socialização**: contribuições de Mead e Bakhtin. X Anped Sul, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <<http://xanpedsul.faed.udesc.br/pdf>>. Acesso em 04.01.2017.

DICIONÁRIO INFORMAL. Sine qua non. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br>>. Acesso em 08.06.2017.

DUBAR, Claude. A Socialização: **Construção das Identidades Sociais**. Tradução Annette Pirrette R. Botelho. Porto: Porto Editora, 1997.

DUPRAT de Britto Pereira. O Estado Pluriétnico. **Além da Tutela**: bases para uma política indigenista, 2002. Biblioteca Digital Disponível:<<http://mpf.gov.br/documentosepublicacoes>>. Acesso em 28/08/ 2016.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **Direito a educação**: o percurso histórico da Educação Escolar e superior indígenas no Amazonas. V Encontro Anual Andhep Direitos Humanos, Democracia e Diversidade, 17 a 19 de setembro de 2009. UFPA: Belém/Pará. Disponível em: <<http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/pdf>>. Acesso em 16.11.2016.

FACEBOOK. **Parque Das Tribos Tarumã**. Disponível em: <https://www.facebook.com/Parque-Das-Tribos-Tarumã-921406434629783/>. Acesso em: 23.07.2017.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, janeiro/junho de 2011, p. 35-42. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/pdf>>. Acesso em 12.09.2017>.

FARIAS, Elaíze. **Primeiro bairro indígena de Manaus rompe invisibilidade**. Rede Brasil Atual. RBBA. Publicado em dezembro de 2013. Disponível em:<www.redebrasilatual.com.br>. Acesso em 20.11.2016.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 213-219, julho/dezembro, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em 23.02.2017.

FERREIRA, Franchys; SOUZA, Claudette. **Educação Escolar Indígena: língua materna X língua portuguesa.** 2006, Campo Grande. Anais do II Seminário Internacional: fronteiras étnico-culturais; fronteiras da exclusão: práticas educativas Disponível em:

<www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/23052/20167>. Acesso em 10.17.2017.

FERREIRA, Suelise de P. B. de Lima. **Tenda dos saberes indígenas: relação entre Cultura e Educação em Mato Grosso do Sul.** Sbece, de 12, 13 e 14 de julho de 2017.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **Revista Alea**, v. 10. n. 1, p. 29-53, janeiro/junho, 2008.

FORNACIARI, Christina. O ensino de teatro junto a alunos indígenas: um desafio intercultural. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, maio, 2015, p. 104-121.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo. **Línguas indígenas e português: contato ou conflito de línguas? Reflexões acerca da situação dos Mawé.** In: SILVA, Sidney de Souza (Org.) cenários de bilinguismo no Brasil. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol 2. Campinas, SP: Pontes, 2011.

FREIRE, J.R.B. **Patrimônio cultural indígena.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1997

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. **Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas.** PPA 2016/2019. Brasília. 2016. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogdi/pdf/Outras_Publicacoes/PPA-2016-2019/PPA-2016-2019.pdf>. Acesso:26.06.2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008. Colocar na ordem alfabética

GOMES, Melissa Carvalho. Outros olhares sobre a questão indígena na Amazônia: Cultura e identidade na realidade dos índios na cidade. **Revista em Debate**, v. 03, 2006. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em 20.09.2017.

GOMES, N. **A SIL e os estudos das línguas indígenas brasileiras.** 2009. Disponível em: <<http://instituto.antropos.com.br>>. Acesso em: 04 de maio de 2016.

GOMES, Rosilene Campos Magalhães. **Território e línguas indígenas em São Gabriel da cachoeira –Am.** Dissertação [Mestrado em Geografia] Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/pdf>>. Acesso em 02.06.2017.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GORETE NETO, Maria. Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. **Anais do Sielp, Uberlândia**, v. 2, n. 1, Edufu, 2012. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anais/pdf>>. Acesso em 10.03.2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). **Povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

_____. **A educação escolar indígena e a mudança de governo**. Povos Indígenas no Brasil, 2006. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas>>. Acesso em 15.11.2016.

_____. **Educação Escolar Indígena**: uma história de conquista. Boletim Tv Escola. 19 de outubro 2006 Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resour/pdf>>. Acesso em 15.11.2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora Lamparina, 2014.

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Revista Estudos Avançados**, v. 19, n. 53, 2005. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/observarh/pdf>>. Acesso em 16.11.2016.

HEINEN, Bianca Paiva e Maíra. **Indígenas na cidade**: pobreza e preconceito marcam condição devida. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos>>. Acesso em 20.10.2017.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos Secad, Brasília, abril de 2007.

HELENALDA, Nazareth. **Curso Básico de Estatística**. São Paulo: Atlas, 2000.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. In: **Território**. Rio de Janeiro: Garamond – Laget/UFRJ, 1997, p.77-85.

HONÓRIO. M. A Enciclopédia das Línguas do Brasil. **O Ensino das Línguas Indígenas**. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages>>. Acesso em: 8 de outubro de 2015.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Ticuna**, 2017. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org>>. Acesso em: 05.11.2017.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2012.

KONDO, Rosana Hass; FRAGA, Letícia. Índio só é índio se fala língua indígena: representações de identidade indígena. **Revista Língua & Literatura**, v. 15, n. 25 dezembro de 2012, p. 1-352.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, janeiro/abril, 2011.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**; tradução Marcos Bagno. São Paulo: ed. Parábola, 2008.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a Educação Escolar Indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dezembro, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LANA, Eliana dos Santos Costa. **O professor indígena e o Sistema nacional de Educação**. Encontro Anual da Andhep – Direitos Humanos, Democracia e Diversidade, Belém-PA, de 17 a 19 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/pdf>>. Acesso em 24.02.2017.

LANA, Luiz Gomes. **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana-Kehiripõrã. 2 ed. São João Batista do Rio Tiquié : unirt. São Gabriel da Cachoeira: Foirn, 1995.

LARAIA, Roque De Barros. **Cultura um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1986.

LEITE, Yonne. **Línguas indígenas brasileiras e a esperança de um futuro**. Anais do IV Congresso de Letras da UERJ, São Gonçalo (RJ) 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/pdf>>. Acesso em 15.11.2016.

LEITE, Y. CALLOU, D. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Ademar dos Santos. **Educação escolar indígena**: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na escola Puranga Pisasú do rio Negro. 2018. Dissertação (Mestrado em letras e artes). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2018.

LIMA, A. S.; MARTINS, S. A. Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do nheengatu na comunidade Pisasu Sarusawa do rio Negro, Manaus, AM. **TELLUS (UCDB)**, v. 33, p. 115-138, 2017.

LIMA, Eliane Gonçalves de; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Um olhar sobre a infância indígena Terena**, 2006. Disponível em: <<http://www.neppi.org/gera>>. Acesso em 14.11.2016.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.

_____. **Educação Escolar Indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da Anped – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhopdf>. Acesso em 15.11.2016.

MAINBOURG, Evelyne Marie Therese; ARAÚJO, Maria Ivanilde; ALMEIDA, Iolene Cavalcante de. **Populações Indígenas da Cidade de Manaus**: Inserção na Cidade e Ligação com a Cultura. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf>>. Acesso em 15.02.2017.

MAHER, Terezinha Machado. Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, p. 58-69, janeiro/junho de 2016.

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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 02.02.2017.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MANAUS/PMM. **Decreto n. 90/2009**. Cria Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI). Manaus: Rede Municipal de Ensino, 2009.

_____. **Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011**. Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal de Manaus. Diário Oficial do Município de Manaus, 30/11/2011. Manaus, 2011.

_____. **Decreto nº 8.396, de 20 de abril de 2006**. Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções de Confiança da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e adota outras providências. Manaus, 20 de abril de 2006.

_____. **Lei Nº 1.610, de 28 de novembro de 2011**. Da Organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas. Diário Oficial do Município, 30/11/2011.

_____. **Lei Nº 2.000, de 24 de Junho de 2015, Art. 7 - § 2.º.** Da Implementação da Educação Escolar Indígena no Município. Diário Oficial do Município 24/06/2015.

MARCOVICZ, Carina; OLIVEIRA, Oséias. **A questão indígena e a identidade cultural.** In: Anais do 3º Salão de Extensão e Cultura da Unicentro, de 20 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://anais.unicentro.br/sec/iiisec/pdf>>. Acesso em 20.10.2017.

MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia, a ciência do educador.** São Paulo: Unijuí, 1990.

MARTINS, Rozinei Lima; NOGUEIRA, Amélia Regina B. **A territorialidade indígena na cidade de Manaus:** o caso dos Apurinã. VI Encontro Nacional de Geógrafos, Porto Alegre, de 25 a 31 de julho de 2010. Disponível em: <www.agb.org.br/evento>. Acesso em 23.10.2017.

MARTINS, V. **Laudo linguístico comunidade Parque das Tribos,** 2015.

MEIRELLES, Jose. Caros. Primeiro Contato: **Tribo perdida da Amazônia.** Direção: Agus Macqueen. Produção: Guilherme Caldos e Alexandre Houghton. Colaboração: Fundação Nacional do Índio-Funai/Acre; Ministério da Cultura-Peru; Brasil e Peru. 2016. 49 min. Disponível na Netflix.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOORE, Dennis Albert; GALUCIO, Ana Vilacy; GABAS JÚNIOR, Nílson. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. **Scientific American Brasil – Amazônia,** Brasil, n. 3, 01, p. 36-43, setembro. 2008, p. 36-43. Disponível em: <saturno.museu-goeldi.br/lingmpeg/pdf>. Acesso em 14.11.2016.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Revista Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer,** São Paulo, n. 14, p. 118-136, janeiro/junho, 2015. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article>. Acesso em 16.02.2017.

NORTON, B. **Identity and language learning:** gender, ethnicity and educational change. Harlow: Longman/Pearson Education, 2000.

NOBRE, Domingos. **História da Educação Escolar Indígena no Brasil.** Artigo de Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005. Disponível em: <<http://www.etecagricoladeiquap/pdf>>. Acesso em: 05.09.2016.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Educação Indígena.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com?>>. Acesso em 20.09.2017

NUNES JÚNIOR, O. Internetnicidade: **Caminhos das novas tecnologias de informação e comunicação entre povos indígenas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92762/273532.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 07.11.2017.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Ação Indigenista e utopia milenarista – As múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna. In: ALBERT, B. & RAMOS, Alcida Rita. (Orgs). **Pacificando o Branco**: Cosmologias no contato no norte-amazônico. São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, G. M. **Oficialização** de línguas indígenas em nível municipal no Brasil. Algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. In: ALMEIDA, Alfredo W. B. de (org.) **Terra das línguas**. Manaus: Ufam/Fund. Ford, 2007.

OLIVEIRA, Letícia Reis de; ARANTES, Taís Turaça; RODRIGUES, Marlon Leal; GOMES, Nataniel dos Santos. A pesquisa sociolinguística nas línguas indígenas brasileiras. **Revista Sociodialeto**, v. 4, n. 12. Edição Especial, maio, 2014.

ORBAN, Leonard. **Multilinguismo**: uma ponte para a compreensão mútua. Luxemburgo: Serviço das Publicações oficiais das Comunidades Europeias, 2009. <<http://www.cied.uminho.pt/uploads/multilinguismo.pdf>>. Acesso em 06.06.2017.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PACHECO, Bruno de. **Mídia índio(s)**: comunidades indígenas e novas tecnologias de comunicação. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014. LACED, 2014.

PAULA, Eunice Dias de. A Interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 49. Dezembro, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 26.11.2013.

PAIVA, Ignês Tereza Peixoto de; SOARES, Artemis. **O cotidiano de indígenas urbanos no baixo amazonas, Amazônia brasileira**. III Congresso Pan-Amazônico de História Oral. IX Encontro Regional do Norte de História Oral. VIII Semana de História do Cesp – UEA. Centro de Estudos Superiores de Parintins (Universidade do Amazonas), de 21 a 23 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.norte2015.historiaoral.org.br/pdf>>. Acesso em 15.02.2017.

PAIVA, N. S.; SANTOS, J. N.; ROCHA, S. E. A. **Educação escolar indígena nas escolas municipais de manaus**: caminhos e processos. In: Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE): Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 26180-26187.

PENNAFORTE, Flávia. **Japiim - Ninhos de japiins encantam observadores no rio Pedreira**, 2016. Disponível em: <<http://helidapennafort.blogspot.com/2010/11/japiim-ninhos-de-japiins-encantam.html>>. Acesso em: 10.06.17.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. **Educação Escolar Indígena na cidade de Manaus:** relatos de experiência na elaboração de materiais didáticos diferenciados e específicos XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Unicamp – Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipe/pdf>>. Acesso em 05.01.2017.

PHILLIPS. David J. **Indígenas do Brasil - Baré.** Disponível em: <<http://brasil.antropos.org.uk/ethnic-profiles/profiles-b/41-41-bare.htm?>>. Acesso em 04.11.2017a.

PHILLIPS. David J. Indígenas do Brasil - **Kokama.** Disponível em: <<http://brasil.antropos.org.uk/ethnic-profiles/htm?>>. Acesso em 04.11.2017b.

PINHEIRO, Aquiles Santos. **Identidade, língua e cultura:** usos sociais e políticos do Nheengatu na comunidade indígena do Cartucho, no Médio Rio Negro – AM, 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2011.

PITANGA, Maria Eunice Sá; LIRA, Rosenir de Souza. Os (des)caminhos da educação indígena no Amazonas: o papel da universidade na formação dos professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, septiembre/diciembre 2000. Disponível em: <ieoei.org/deloslectores/pdf>. Acesso em 04.11.2017.

PONTE, Laura Arlene Saré Ximenes. A população indígena da cidade de Belém, Pará: alguns modos de sociabilidade. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.** Belém, v. 4, n. 2, maio/agosto, 2009, p. 261-275.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Etnia Ticuna.** Publicado em 2007(a). Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/bare>>. Acesso em 04.11.2017.

_____. **Etnia Kokama.** Publicado em 2007(b). Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/bare>>. Acesso em 04.11.2017.

_____. **Etnias do Rio Xié.** Publicado em 2011. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/bare>>. Acesso em 04.11.2017.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia** (UFRGS), v. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/contingentia/article>. Acesso em 09.06.2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. **Número de alunos indígenas atendidos pela rede municipal de ensino cresce mais de 30%.** Publicado em abril de 2016. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br>>. Acesso em 03.11.2017.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Políticas nacionais para o ensino das línguas indígenas: inclusão e identidade. **Recorte** – Revista eletrônica Unicor, ano 8, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article>>. Acesso em 22.11.2016.

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em linguística**: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Berta G. **O índio na cultura brasileira**. Brasília: Fundação Darcy Ribeiro, UnB, 2013.

RIBEIRO, Darcy. Arte índia. In: ZANINI, Walter (Org.). **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

RIBEIRO, Maria Joselia; PAWLAS, Nilsa de Oliveira. Causas e consequências da aculturação dos povos guaranis na aldeia Pinhal de Espigão Alto do Iguazu **Cadernos PDE**, v. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/pdf>>. Acesso em 12.06.2017.

RIBEIRO, Priscilla Barbosa. **Disciplina: a sociodiversidade indígena no Brasil**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br>>. Acesso em 03.03.2018.

RICARDO, Fany (Org.) **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza**: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

RITA, Alcida. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção** (Laboratório de Línguas Indígenas, Universidade de Brasília, agosto de 2016). Disponível em: <<http://projetos.unioeste.br/projetos/cidadania/pdf>>. Acesso em 15.11.2016.

ROSA, M. H. **Educação Indígena e Educação Escolar**: Como pensar esse diálogo dentro de contextos semânticos tão díspares a partir do processo de implantação da Educação Escolar na Tekoa Kapi'i Ovy situada no Município de Pelotas, RS. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal/RN, 2014, Natal/RN. Disponível em: <<http://www.29rba.abant.org.br/resources/pdf>>. Acesso em 15.02.2017.

SÁ, Edmilson José de. A pesquisa sociolinguística e a seleção de informantes: o que sugere Fernando Tarallo? **Revista Sociodialeto**, v. 4, n. 12, p. 108-121, maio, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I, n. 1, julho de 2009. <<https://www.rbhcs.com/pdf>>. Acesso em 08.01.2016.

SANTOS, Fabiane Vincente dos. Mulheres indígenas, movimento social e feminismo na Amazônia: empreendendo aproximações e distanciamentos necessários. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, Ano 5, v. VIII, 2012, janeiro/junho, 2012, p. 94-104.

SANTOS, Glademir Sales dos. Reintegração de posse contra a organização indígena Parque das Tribos, no Bairro Tarumã. **Boletim Informativo Nova Cartografia Social da Amazônia**, 2014. Disponível em: <<http://novacartografiasocial.com/pesquisas>>. Acesso em 12.08.2016.

SANTOS, Marcelo Loeblein dos. Identidade cultural e conhecimentos tradicionais indígenas: do global ao local. **Revista USCS – Direito**, ano X, n. 16, p. 86-105, janeiro/junho, 2009. Disponível em: <<http://uscs.edu.br/index.phd/revista>> Acesso em: 05.10.2016.

SANTOS SILVA, Hosana. **Breve Introdução à História das Línguas no Brasil**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2015 (Material Didático).

SASTRE, Patricia Martínez. **Índios urbanos**: buscando as raízes longe da natureza. Publicado em outubro de 2015. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil>>. Acesso em 12.10.2017.

SAVOIA, Mariangela Gentil. **Psicologia Social**. – São Paulo: Makron Books, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Semed Manaus). **Folder – Círculo de Palavras**. Manaus, 2002.

SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da; FANTINEL, Letícia Dias. **Dilemas e implicações do uso da observação enquanto técnica em detrimento da etnografia**. XXXVIII Encontro do Anpad, Rio de Janeiro, de 13 a 17 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf>>. Acesso em 26.01.2018.

SILVA, Cristiane Oliveira da. **O processamento da Dêixis em Karajá**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.poslinguistica.lettras.ufrj.br/pdf>>. Acesso em 01.11.2016.

SILVA, Marcilene. **Historiografia e História da Educação Indígena em Minas Gerais no século XIX**. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: <bhe.org.br/novo/pdf>. Acesso em 14.11.2016.

SILVEIRA, Diego Soares da. A identidade na diferença: agenciamentos e translações indígenas no espaço urbano de São Gabriel da Cachoeira (AM). **Revista Antares**, v. 5, n. 9, janeiro/junho de 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br>>. Acesso em 10.10.2017.

SOMBRA, Raimundo Nascimento. **Fundamentos de História e Geografia do Amazonas**. Manaus: Prisma, 1996, p. 104-112.

SOUZA, A. S. D.; OLIVEIRA, J. C. **A implantação da educação escolar indígena no município de Manaus**: avanços e possibilidades. 2010. Anais SBPCNET (Apresentação de Trabalho/Outra). Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3551.htm>>. Acesso em: 10.10.2016.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de; LIMA, Alexandrina Maria de Andrade; MELLO, Marcos Aurélio Anadem; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 7, n. 2, 2015.

SOUZA, Hellen Cristina de. **Entre a aldeia e a cidade**: estudantes indígenas em contextos urbanos no Brasil. 26^a. Reunião Brasileira de Antropologia, de 01 e 04 de junho, 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil. Disponível em: <<http://www.abant.org.br/conteudo/anais/pdf>>. Acesso em 16.02.2017.

SPINK, M. J., Menegon Mincoff, V., Medrado, B. (2014). Oficinas como estratégias de pesquisa: articulações teórico metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 32-43. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/05.pdf>>.

TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B.; ALBUQUERQUE, M.A.S (Org.) . Educação Indígena: **reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2003.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Raquel F. A. **As Línguas Indígenas no Brasil**. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). A Temática Indígena na Escola. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995. Disponível em: <<http://www.pineb.ffch.ufba.br>>. Acesso em 13.12.2016.

TEIXEIRA, Vanessa Corsetti Gonçalves; LANA, Eliana dos Santos Costa. Interculturalidade e direito indígena à educação – A política pública de formação intercultural de professores indígenas no Brasil. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, março/junho, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2000.

WELSCH, W. Was ist eigentlich Transkulturalität? **Transkript Verlag** 2010, 39-66. Disponível em: <http://www2.unijena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalität.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Resolução nº 022/2010-Consuniv, de 08.09.2010.** Resolve Fixar o Currículo do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões da Universidade do Estado do Amazonas.

_____ **Resolução n. 24/2014-Consuniv,** Resolve ampliar a oferta dos cursos de graduação, vinculados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), primeira licenciatura e segunda licenciaturas.

_____ **Portaria n. 842.** Núcleo de Educação Escolar Indígena da Escola Normal Superior. Universidade do Estado do Amazonas, 2014.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Revista Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, janeiro/junho, 2010.

VELTHEM, Lucia Hussak van. Das cobras e lagartas: a iconografia Wayana. In: VIDAL, Lux. (Org.). **Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética.** São Paulo: Nobel, 2000, p. 53-65.

VERGARA, Silvy Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2004.

VERONEZ, Helânia Thomazine Porto. Escolaridade e identidade cultural: a construção da educação indígena no extremo sul da Bahia. **Práxis Educacional**, v. 4, p. 2743, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/316/349>>. Acesso em 19.11.2017.

VIDAL, Lux. (Org.). **Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética.** São Paulo: Nobel, 2001.

VILARINHO, Sabrina. **Exposição oral em sala.** Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br?>>. Acesso em 22.11.2017.

ZIMMER, Márcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neolinguística. **Revista ReVEL**, v. 6, n. 11, agosto de 2008.

APÊNDICE “A”

Levantamento sociocultural e linguístico dos alunos dos espaços culturais do parque das tribos na cidade de Manaus

I. Perfil do entrevistado

- **Idade:** _____
- **Gênero:** _____
- **Etnia:** _____

II. Questões levantadas

1. Quantas vezes por semana você frequenta as aulas no Espaço Cultural?

- De 1 a 2 dias ()
- De 3 a 4 dias ()
- De 5 dias ()

2. Qual a importância do Espaço Cultural para você?

- Possibilita conhecer outras crianças ()
- Me ajuda a falar minha língua ()
- Possibilita ouvir e falar outras línguas ()
- Todas as opções ()
- Nenhuma das opções ()

3. Quais as atividades que você mais aprecia no Espaço Cultural?

- Brincar com os colegas ()
- Desenhar, pintar, ler e escrever na minha língua e na dos outros colegas ()
- Fazer artesanato ()
- Atividade de dança, música, teatro ()
- Todas as atividades ()

4. Você gosta de estudar a língua indígena?

- Sim ()
- Não ()

5. Qual o nível de escolaridade de seus pais?

- Ensino Fundamental completo ()
- Ensino Fundamental incompleto ()
- Ensino Médio completo ()
- Ensino Médio incompleto ()
- Superior completo ()
- Superior incompleto ()
- Analfabeto ()

6. Aponte a atividade profissional de seus pais

- Agricultor ()
- Pedreiro ()
- Pescador ()
- Madeireiro ()
- Comandante de barco ()
- Outras: _____ ()

7. Indique a renda de sua família

- De 1 a 2 salários mínimos ()
- De 3 a 4 salários mínimos ()
- Mais de 4 salários mínimos ()

8 Quem é o principal responsável pelo sustento de sua família?

- Pai ()
- Mãe ()
- Outros: _____

9 Sua família é beneficiária do Bolsa Família?

- Sim ()
- Não ()

10 Você mora em casa de:

- Madeira ()
- Alvenaria ()
- Madeira e alvenaria ()
- Outros: _____

11. Aponte a língua usada entre os seus familiares

- Língua portuguesa ()
- Língua indígena ()

APÊNDICE “B”

ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES

Este instrumento de pesquisa tem como objetivo levantar algumas questões relacionadas com o ensino e usos das línguas étnicas nos espaços culturais do Parque das Tribos, em Manaus. Os resultados serão utilizados em um trabalho de mestrado. Não é preciso que você se identifique e todos os dados serão mantidos em sigilo. Pede-se, contudo, sua colaboração nesta pesquisa da forma mais sincera e completa possível, e desde já a pesquisadora agradece sua participação, que muito contribuirá para o aperfeiçoamento do estudo.

1. Qual a proposta pedagógica/didática normalmente utilizada por você no trabalho de valorização da língua?

Resp.:

2. Explique a maneira como ocorre a interação interétnica em sala de aula, envolvendo a relação aluno/aluno e alunos/professor.

Resp.:

3. De que forma acontece a valorização da língua étnica em sala de aula?

Resp.:

4. O que significa para você ensinar a língua indígena para a nova geração que tem se formado no parque das tribos?

Resp.:

5. Quais as dificuldades enfrentadas em relação ao aprendizado de seus alunos?

Resp.:

6. Quais os pontos positivos que você percebe nos alunos decorrentes do aprendizado?

Resp.:

7. No seu entendimento, as tecnologias da informação ajudam na valorização da língua indígena?

Resp.:

8 O que você espera que o ensino da língua étnica represente na comunidade?

Resp.:

9. Na sua opinião, qual a influência do ensino da língua na construção da identidade linguística e cultural do povo indígena?

Resp.:

10. Qual a representação do Espaço Cultural para o Parque das Tribos?

Resp.:

APÊNDICE “C”

PLANO OFICINA – 1 PARQUE DAS TRIBOS

TEMA: O indígena e o Meio Ambiente

PROFESSOR (A) Ana Cláudia Tomas Baré

AUXILIAR 1: Amanda Ramos Mustafa

AUXILIAR 2: Aluna Jonata

OBJETIVOS

GERAL: Desenvolver com os alunos ações e posturas responsáveis direcionadas ao meio ambiente, especificamente aos cuidados com as plantas segundo o conhecimento e saberes indígenas.

ESPECÍFICOS

- Trabalhar o respeito e cuidados com a natureza como agente ativo na promoção do seu desenvolvimento.
- Desenvolver a linguagem oral étnica através de nomes de plantas que possuam sua identificação na língua nheengatu ou alguma outra presente no espaço cultural.
- Conhecer as técnicas básicas do cultivo de uma muda.

CONTEÚDO

- Meio Ambiente;
- Saberes indígenas e o meio ambiente
- As Planta e técnicas empíricas de cultivo
- Palavras indígenas relacionadas as plantas e meio ambiente em geral

METODOLOGIA

- Conversas informais sobre meio ambiente, cuidados e valorização das plantas.
- Diálogo sobre posição indígena ao respeito a “mãe natureza”
- Plantar mudas diversas com os alunos e orientá-los a se responsabilizar por cuidarem das mesmas.

RECURSOS

- Pincel hidrocor
- E.V.A
- Mudanças de plantas diversas

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2º edição - São Paulo: Cortez, (Coleção magistério Série Formação do professor). 2013.

RIBEIRO, Darcy. Arte índia. In.: ZANINI, Walter (Org.). **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983

APÊNDICE “D”

OFICINA – 2 PARQUE DAS TRIBOS

TEMA: Artesanato Indígena

PROFESSOR (a) Ana Cláudia Tomas Baré

AUXILIAR 1: Amanda Ramos Mustafa

AUXILIAR 2: Aluna Jonata

OBJETIVOS

GERAL: Compreender o artesanato como fato histórico e contextualizado na cultura indígena.

ESPECÍFICOS

- Valorizar a produção artesanal indígena fortalecendo o vínculo com a cultura étnica.
- Estimular a criatividade e concentração observando o artesanato como fonte que nutre as ideias e expressões culturais do aluno.
- Desenvolver a linguagem oral étnica através de nomes de adereços e cores que possuam sua identificação na língua nheengatu ou alguma outra presente no espaço cultural

CONTEÚDO

- Artesanato no contexto indígena
- Tipos de artesanato indígena
- Técnicas de artesanato com miçangas
- Palavras indígenas relacionadas ao artesanato

METODOLOGIA

- Conversas informais sobre o artesanato e sua importância na sociedade indígena.
- Diálogo sobre prática do artesanato.
- Produção de enfeites e adornos com miçangas

RECURSOS

- Miçangas de cores diversas
- Linha de nylon
- Tesoura e isqueiro

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos Secad. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília, 2007. Disponível: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf>. Acesso em: 14.05.2016.

ANEXO 1**COMUNIDADE INDÍGENA PARQUE DAS TRIBOS
ESPAÇO CULTURAL INDÍGENA PARQUE DAS TRIBOS****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) (Amanda Ramos Mustafa), a desenvolver o seu projeto de pesquisa (As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: Um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama), que está sob a orientação do (a) Prof. (a) (Silvana Andrade Martins) cujo objetivo é (desenvolver uma abordagem etnolinguística do processo de valorização das línguas étnicas nas duas escolas que funcionam como espaço indígena cultural de ensino no Parque das Tribos).

A aceitação está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Manaus – AM, ____ de _____ de 2016.

Responsável pela Educação Escolar Indígena no Parque das Tribos

ANEXO 2


Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E. Professores)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu, _____, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntário (a) do estudo (**AS LÍNGUAS ÉTNICAS NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS: UM ESTUDO ETNOLINGUÍSTICO NOS ESPAÇOS CULTURAIS INDÍGENAS UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT E KOKAMA**), recebi d(o,a) Sr(a). **Amanda Ramos Mustafa**, d(o,a) **Universidade do Estado do Amazonas - UEA**, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a **pesquisa Etnolinguística**
- Que a importância deste estudo é a de **desenvolver uma análise de abordagem etnolinguística do processo de valorização das línguas étnicas nas duas escolas que funcionam como espaço indígena cultural de ensino no Parque das Tribos, comunidade multilíngue**
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: **estabelecer o perfil sociocultural e linguístico das crianças e jovens que frequentam este espaço de ensino; descrever qual a proposta pedagógica e didática utilizadas pelos docentes no trabalho de valorização das línguas étnicas nas duas escolas denominadas de espaço indígena cultural do Parque das Tribos em Manaus.**
- Que esse estudo começará em **junho de 2016** e terminará em **junho de 2018**
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: **Observação participante e entrevista semiestruturada.**
- Que eu participarei das seguintes etapas: **Observação participantes e entrevista semiestruturada.**
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: **ocupação de tempo para responder as perguntas**
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: **Não há riscos a ser apontados na pesquisa**
- Que deverei contar com a seguinte assistência: **orientações sobre entrevista e formulários aos alunos e bem como outras informações relevantes no processo de desenvolvimento da pesquisa**, sendo responsável (l,is) por ela : **Amanda Ramos Mustafa**
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: **Materiais complementares sobre ensino da língua étnica.**

Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: **Orientação direta do coordenador da pesquisa no direcionamento de entrevista e formulários aos alunos e bem como outras informações relevantes no processo de desenvolvimento do estudo.**

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que eu serei informado (a) sobre o resultado final da pesquisa.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação permitirão a identificação da minha pessoa e que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais, mídias digitais e virtuais ou apresentados em congressos profissionais com autorização plena da divulgação da minha imagem e nome.

FAZER A OPÇÃO SE HAVERÁ OU NÃO DESPESAS E RESSARCIMENTO: Que eu deverei ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a minha participação nesse estudo, sendo-me garantida a existência de recursos ou que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

O estudo não acarretará nenhum ônus ao participante

Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.

Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio:

Rua:

Bairro: Tarumã, Cidade: /Telefone: – Manaus - Amazonas

CEP:

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**Nome:****Endereço:****Nº****Bairro: /CEP: /Cidade: Manaus– Am****Telefones p/contato:****Instituição: Universidade do Estado do Amazonas - UEA****ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:****Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas****Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777****Bairro: Chapada****CEP: 69050-030****Manaus - Amazonas****Telefone: 3878-4368 e-mail: cep.uea@gmail.com**

Manaus, / /

Nome do Participante

Amanda Ramos Mustafa

Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)



ANEXO 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E. Alunos maiores de 18 anos)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu, _____, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo (**AS LÍNGUAS ÉTNICAS NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS: UM ESTUDO ETNOLINGUÍSTICO NOS ESPAÇOS CULTURAIS INDÍGENAS UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT E KOKAMA**), d(o,a) **Universidade do Estado do Amazonas - UEA**, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a **pesquisa Etnolinguística**
- Que a importância deste estudo é a de **desenvolver uma análise de abordagem etnolinguística do processo de valorização das línguas étnicas nas duas escolas que funcionam como espaço indígena cultural de ensino no Parque das Tribos, comunidade multilíngue.**
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: **estabelecer o perfil sociocultural e linguístico das crianças e jovens que frequentam este espaço de ensino; descrever qual a proposta pedagógica e didática utilizadas pelos docentes no trabalho de valorização das línguas étnicas nas duas escolas denominadas de espaço indígena cultural do Parque das Tribos em Manaus.**
- Que esse estudo começará em **junho de 2017** e terminará em **junho de 2018**
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: **Observação participante e aplicação de formulário com perguntas fechadas.**
- Que eu participarei das seguintes etapas: **Observação Participante nas respostas ao formulário com perguntas fechadas.**
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: **ocupação de tempo para responder as perguntas**
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: **Não há riscos a ser apontados na pesquisa**
- Que deverei contar com a seguinte assistência: **orientações sobre como responder o formulário, sendo responsável (l,is) por ela : Amanda Ramos Mustafa**
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: **Materiais complementares sobre ensino da língua étnica.**
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: **Orientação direta do coordenador da pesquisa no direcionamento de entrevista e preenchimento do formulário.**

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que eu serei informado (a) sobre o resultado final da pesquisa.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação nominal da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

FAZER A OPÇÃO SE HAVERÁ OU NÃO DESPESAS E RESSARCIMENTO: Que eu deverei ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a minha participação nesse estudo, sendo-me garantida a existência de recursos ou que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

O estudo não acarretará nenhum ônus ao participante

Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.

Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio:

Rua:

Bairro: Cidade: /Telefone: – Manaus - Amazonas

CEP:

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Nome:

Endereço:

Nº

Bairro: /CEP: /Cidade: Manaus– Am

Telefones p/contato:

Instituição: Universidade do Estado do Amazonas - UEA

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: Chapada

CEP: 69050-030

Manaus - Amazonas

Telefone: 3878-4368 e-mail: cep.uea@gmail.com

Manaus, / /

Nome do Participante ou Responsável

Amanda Ramos Mustafa

Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ANEXO 4



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E. Alunos menores de 18 anos)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu, _____, responsável do menor _____, declaro de livre e espontânea vontade querer e/ou autorizar o mesm(o,a) participar como voluntári(o,a) do estudo (**AS LÍNGUAS ÉTNICAS NO PARQUE DAS TRIBOS EM MANAUS: UM ESTUDO ETNOLINGUÍSTICO NOS ESPAÇOS CULTURAIS INDÍGENAS UKA UMBUESARA WAKENAI ANUMAREHIT E KOKAMA**), d(o,a) Universidade do Estado do Amazonas - UEA, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a **pesquisa Etnolinguística**
- Que a importância deste estudo é a de **desenvolver uma análise de abordagem etnolinguística do processo de valorização das línguas étnicas nas duas escolas que funcionam como espaço indígena cultural de ensino no Parque das Tribos, comunidade multilíngue.**
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: **estabelecer o perfil sociocultural e linguístico das crianças e jovens que frequentam este espaço de ensino; descrever qual a proposta pedagógica e didática utilizadas pelos docentes no trabalho de valorização das línguas étnicas nas duas escolas denominadas de espaço indígena cultural do Parque das Tribos em Manaus.**
- Que esse estudo começará em **junho de 2017** e terminará em **junho de 2018**
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: **Observação participante e aplicação de formulário com perguntas fechadas.**
- Que eu participarei das seguintes etapas: **Observação participante e nas respostas ao formulário com perguntas fechadas.**
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: **ocupação de tempo para responder as perguntas**
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: **Não há riscos a ser apontados na pesquisa**
- Que deverei contar com a seguinte assistência: **orientações sobre entrevista e formulário, sendo responsável (l,is) por ela : Amanda Ramos Mustafa**
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: **Materiais complementares sobre ensino da língua étnica.**

Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: **Orientação direta do coordenador da pesquisa no direcionamento de entrevista e preenchimento do formulário.**

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que eu serei informado (a) sobre o resultado final da pesquisa.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação nominal da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

FAZER A OPÇÃO SE HAVERÁ OU NÃO DESPESAS E RESSARCIMENTO: Que eu deverei ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a minha participação nesse estudo, sendo-me garantida a existência de recursos ou que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

O estudo não acarretará nenhum ônus ao participante

Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.

Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio:

Rua:

Bairro: Cidade: /Telefone: – Manaus - Amazonas

CEP:

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Nome:

Endereço:

Nº

Bairro: /CEP: /Cidade: Manaus– Am

Telefones p/contato:**Instituição: Universidade do Estado do Amazonas – UEA****ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:****Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas****Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777****Bairro: Chapada****CEP: 69050-030****Manaus - Amazonas****Telefone: 3878-4368 e-mail: cep.uea@gmail.com**

Manaus, / /

Nome do Participante ou Responsável

Amanda Ramos Mustafa

Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)