



PPGL&A

Programa de Pós-Graduação em Letras & Artes

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS E ARTES**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DO
NHEENGATU NA ESCOLA PURANGA PISASÚ DO RIO NEGRO, MANAUS - AM**

ADEMAR DOS SANTOS LIMA

MANAUS – AMAZONAS, 2018



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ARTES / PPGLA – UEA
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS E ARTES
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ADEMAR DOS SANTOS LIMA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DO
NHEENGATU NA ESCOLA PURANGA PISASÚ DO RIO NEGRO, MANAUS - AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes
do Curso de Mestrado Acadêmico em Letras e Artes da
Universidade do Estado do Amazonas – UEA,
Como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Letras e Artes.

Área de concentração: Representação e interpretação artística,
literária e linguística.

Linha de Pesquisa: Linguagem, discurso e práticas sociais.

Orientador (a): Prof^ª Dra. Silvana Andrade Martins

Financiamento: FAPEAM/Bolsa de pesquisa
SEMED/Programa Qualifica

Plataforma Brasil: CAAE: 68558717.0.0000.5016



PPGL&A

Programa de Pós-Graduação em Letras & Artes

Catálogo na fonte
Elaboração: Ana Castelo CRB11ª -314

L732e Lima, Ademar dos Santos

Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na escola Puranga Pisasú do Rio Negro, Manaus-AM. / Ademar dos Santos ima. – Manaus: UEA, 2018. 184fls. il.: 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.

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

1.Linguística 2. Sociolinguística 3. Nheengatu. I. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvana Andrade Martins. II.Título.

CDU 376.74

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – WWW.uea.edu.br
Av. Leonardo Malcher, 1728 – Ed. Professor Samuel Benchimol
Pça. XIV de Janeiro. CEP. 69010-170 Manaus - AM

Apoio financeiro:

Apoio técnico científico:



FAPEAM
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DO AMAZONAS
CERTIFICADA PELA ISO 9001:2008

SEMED
Secretaria Municipal de
Educação



PREFEITURA DE
MANAUS



BANCA EXAMINADORA

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS



Dissertação de Mestrado de Ademar dos Santos Lima

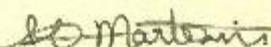
“Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na escola Puranga
Pisará do Rio Negro em Manaus, AM”

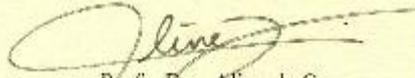
- Aprovado
- Aprovado com Recomendações
- Reprovado

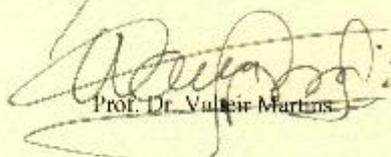
Parecer:

Após a apresentação da defesa, a banca examinadora aprovou o trabalho pelo seu mérito acadêmico e pela sua relevância social, particularmente para a comunidade Pisará, Sarubá, e recomenda para publicação.

Banca Avaliadora:


Prof. Dra. Silvana Andrade Martins


Prof. Dra. Aline da Cruz


Prof. Dr. Valdeir Martins

Dedicatória

Dedico este trabalho aos moradores da comunidade Pisasú Sarusawa, à minha família que muito tem feito por mim, aos meus colegas de mestrado e professores que sempre me incentivaram.

AGRADECIMENTOS

Escrever essa dissertação não foi tarefa fácil. Por isso, dedico este trabalho às pessoas a quem devo sinceramente agradecer pelo apoio incondicional.

Agradeço em primeiro lugar, à minha orientadora, Prof^ª. Dra. Silvana Andrade Martins pela excelente e modelar orientação ao longo de todo o processo de pesquisa e pela parceria na produção e publicação dos artigos científicos na revista Tellus. Meus agradecimentos aos moradores da comunidade indígena Pisasú Sarusawa (Nova Esperança) que desde o primeiro momento me acolheram, confiaram em mim e compartilharam suas vidas comigo. Meu agradecimento especial ao professor Joarlison Melo pela hospitalidade, amizade e apoio durante o tempo que permaneci na Comunidade. Sou grato também à Sra. Hugolina e ao Sr. Jonas. Agradeço ainda ao Sr. José, cacique da comunidade, à Prof^ª. Dra. Maria Evany pela participação como membro suplente da banca examinadora de qualificação, à Prof^ª. Dra. Aline da Cruz pelo seu apoio na edição do livro “Nheengatu letramento”. Sou muito grato ao apoio que recebi dos professores e coordenadores da Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED, Prof. Rosine e Prof^ª Dr^ª. Altaci, do corpo administrativo e docente da Divisão Educacional VII.

Agradeço especialmente ao apoio dos colegas de turma pela amizade e companheirismo. Agradeço a todos os moradores, principalmente aos jovens e crianças da comunidade indígena Pisasú Sarusawa, na esperança de que dias melhores virão. São tantas lembranças e tantos nomes e o espaço é pequeno para citar a todos. Por essa razão, quero dizer a todos os que de algum modo, direta ou indiretamente me ajudaram e estiveram presentes comigo na minha jornada de mestrado o meu mais sincero *kwekatu reté!*

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, agradeço especialmente aos professores que me proporcionaram mais que conhecimentos, uma nova forma de “olhar” e compreender o mundo – o olhar sociolinguístico. Agradeço igualmente à Secretária Daize Rocha, pela solicitude, cordialidade e presteza em todas as ocasiões em que eu precisei de seu apoio. Meu agradecimento especial ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes pelas sugestões, pelos ensinamentos e esclarecimentos teóricos dados ao meu trabalho.

Fora do âmbito acadêmico, agradeço de coração aos meus irmãos, aos meus demais familiares bem como a meus amigos Bolivar Filho, Hélio Matias pelo apoio.

Finalmente, na esfera institucional, sou grato à Universidade do Estado do Amazonas e à Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED, por meio do Programa Qualifica, pela oportunidade para a realização dos meus estudos, bem como à FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu a realização da pesquisa.

Kwekatu reté peyarãma!

EPÍGRAFE

“Ora, as línguas não existem sem as pessoas que as falam e, a história de uma língua é a história de seus falantes”.

(CALVET, 2002, p. 12).

* * *

“A educação escolar indígena foi uma luta travada por nós, povos indígenas do Brasil, desde meados da década de 80, para mostrar que temos nossos conhecimentos específicos, que precisam ser reconhecidos e valorizados no ambiente da escola e na educação nacional”.

(FRANÇA; MENEZES; SANTOS. In: CABALZAR (org.), 2012, p. 5).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Repertório linguístico dos jovens da cidade de São Gabriel da Cachoeira	59
Tabela 2. Línguas indígenas com mais de quatro mil falantes no Amazonas	61
Tabela 3. Línguas indígenas com menos de cem falantes no Amazonas	62
Tabela 4. Línguas indígenas acima de cem a quatro mil falantes no Amazonas	63
Tabela 5. Línguas faladas no Noroeste Amazônico, separadas por famílias linguísticas	64
Tabela 6. Dados gerais dos alunos da escola Puranga Pisasú	104
Tabela 7. Dados gerais dos comunitários da comunidade Pisasú Sarusawa	109
Tabela 8. Grau de letramento bilíngue dos informantes	115
Tabela 9. Lista de vídeos da pesquisa de campo	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. A situação das línguas indígenas em risco de desaparecer	30
Quadro 2. Coordenadores e professores da Educação Escolar Indígena	41
Quadro 3. População da comunidade Pisasú Sarusawa	47
Quadro 4. Levantamento geral dos alunos da escola Irmã Inês Penha	66
Quadro 5. Levantamento geral dos alunos da escola municipal Dom Miguel Alagna	67
Quadro 6. Conceitos de bilinguismo	73
Quadro 7. Dados da educação da escola Puranga Pisasú	91
Quadro 8. Funcionários da escola Puranga Pisasú	93
Quadro 9. Dados dos professores indígenas	96
Quadro 10. As competências linguísticas dos alunos na língua Nheengatu	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de alunos indígenas matriculados nas escolas indígenas em 2016	36
Gráfico 2. Número de alunos indígenas matriculados nos espaços culturais em 2016	37
Gráfico 3. Número de alunos indígenas matriculados na Rede Municipal de Ensino	38
Gráfico 4. A evolução da língua nheengatu e sua assimilação pelo povo Baré	53
Gráfico 5. Interesse na manutenção da língua nheengatu	107
Gráfico 6. Frequência dos alunos nas aulas de nheengatu na escola	108
Gráfico 7. Nível de ensino dos informantes comunitários	110
Gráfico 8. Situação sociolinguística dos informantes	113
Gráfico 9. Famílias linguísticas com base na classificação genética de Rodrigues (1986)	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa das comunidades linguísticas do município de Manaus	26
Figura 2. Línguas indígenas faladas no Parque das Tribos, Manaus – Amazonas	29
Figura 3. Estado das línguas indígenas faladas no município de Manaus	31
Figura 4. Mapa de localização das escolas e dos espaços culturais indígenas de Manaus	35
Figura 5. Planta de localização da comunidade Pisasú Sarusawa	43
Figura 6. Comunidade Baré Pisasú Sarusawa	44
Figura 7. Biblioteca comunitária Uka Yayumbué Bayakú	45
Figura 8. Artesanatos da comunidade Pisasú Sarusawa	50
Figura 9. Processamento da farinha de mandioca	51
Figura 10. Mapa da situação da língua nheengatu no Brasil e na Venezuela	57
Figura 11. Escola indígena municipal Puranga Pisasú	92
Figura 12. Plano de aula na língua Nheengatu	99
Figura 13. Mapa do município de Manaus	179
Figura 14. Mapa das escolas públicas municipais rurais de Manaus	179
Figura 15. Mapa da escola municipal Puranga Pisasú	180
Figura 16. Artesanato do povo Baré da comunidade Pisasú Sarusawa	180
Figura 17. Desenho produzido por alunos do 4º ano da escola Puranga Pisasú	181
Figura 18. Portal de entrada da comunidade Pisasú Sarusawa	181
Figura 19. Treinamento dos alunos da escola para os jogos interculturais	182
Figura 20. Apresentação dos alunos da escola nos jogos interculturais de 2016	182
Figura 21. Barco do transporte escolar e canoas dos comunitários	183
Figura 22. Igreja católica da comunidade	183
Figura 23. Mapa das aldeias de repartições do século XVIII	184

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CEE – Conselho Estadual de Educação
C. F – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
COPIARN – Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena
GTI – Grupo de Trabalho Indígena
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituto de Educação Superior
IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas
LGA – Língua Geral Amazônica
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNDL – Plano Nacional do Livro Didático
PPGLA – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSS – Processo Seletivo Simplificado
PROFORMAR – Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD - Sistema de Educação Continuada à Distância
SEDUC – Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino
SEIND – Secretaria de Estado para Povos Indígenas
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SEMSA – Secretaria Municipal de Saúde
SEMASDH – Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos
SESAI – Secretaria de Saúde Indígena
TV - Televisão
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

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

RESUMO

O presente estudo tem como propósito refletir sobre a Educação Escolar Indígena proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus e a situação sociolinguística dos falantes do Nheengatu, tendo como referência uma escola indígena da comunidade Pisasú Sarusawa/Nova Esperança, da etnia Baré, no Município de Manaus – AM. O objetivo principal foi analisar se, na comunidade em estudo, as práticas de ensino na escola indígena promovem o fortalecimento do Nheengatu. As metodologias utilizadas foram abordagem quali-quantitativa, pesquisa de campo e de estudo descritivo. As técnicas empregadas foram questionário semiestruturado, entrevista e observação participante. Foram pesquisados 128 informantes sobre competências e habilidades linguísticas na língua Nheengatu. O estudo constatou que destes, apenas 25, na faixa-etária acima de 40 anos, falam fluentemente a língua étnica; 68, na faixa-etária entre 12 a 39 anos, compreendem e sabem falar algumas palavras e expressões; 35, na faixa-etária de 4 a 11 anos, não falam e apenas compreendem a língua indígena. O estudo verificou também que houve uma descontinuidade na transmissão do Nheengatu entre este grupo de falantes, que passaram a falar mais o português. Atualmente, o Nheengatu passa pelo processo de revitalização na comunidade Pisasú Sarusawa do povo Baré.

Palavras-chave: língua indígena; bilinguismo; revitalização.

LIMA, Ademar dos Santos. **Indigenous school education: a sociolinguistic study of the Nheengatu at the Puranga Pisasú School of the Negro river, Manaus - AM.** 184 fl. Dissertation (Master's degree). Graduate Program in Letters and Arts (PPGLA), University of the State of Amazonas (UEA.). Manaus, Amazonas, 2018

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the Indigenous School Education proposed by the Municipal Education Department of Manaus and the sociolinguistic situation of the nheengatu speakers having as reference an indigenous school of the community Pisasú Sarusawa/ Nova Esperança, of the Baré ethnic group in the Municipality of Manaus - AM. The main objective was to analyze if in the community in study the teaching practices in the indigenous school promote the strengthening of Nheengatu. The methodologies used were qualitative-quantitative approach, field research, descriptive study and the techniques used were semi-structured questionnaire, interview and participant observation. A total of 128 informants were interviewed on skills and abilities in nheengatu speech. The study found that of these, only 25, in the age group above 40 years, speak the ethnic language fluently; 68, in the age group between 12 and 39 years old they understand and can speak some words and expressions; 35, in the age group of 4 to 11 years do not speak and only understand the indigenous language. The study also verified that there was a discontinuity in the transmission of Nheengatu among this group of speakers, who started to speak more Portuguese. Currently the Nheengatu goes through the revitalization process in the Pisasú Sarusawa community of the Baré people.

Keywords: Indigenous language; Bilingualism; Revitalization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - Educação Escolar Indígena no contexto de Manaus	22
1.1 O Município de Manaus e a diversidade linguística	22
1.2 A situação das línguas indígenas no município de Manaus	30
1.3 As políticas linguísticas e educacionais no Município de Manaus.....	32
1.4 A formação dos professores indígenas no Município de Manaus.....	39
1.5 O povo Baré da comunidade Pisasú Sarusawa: História e aspectos sociolinguísticos	41
1.5.1 Aspectos históricos	41
1.5.2 Aspectos sociolinguísticos	51
CAPÍTULO II - A sociolinguística no contexto da Educação Escolar Indígena	58
2.1 Breve reflexão sobre os estudos sociolinguísticos realizados no Amazonas	58
2.2 A contribuição da sociolinguística para o ensino das línguas indígenas	68
2.3 Os fenômenos de bilinguismo e de deslocamento sociolinguístico	73
2.4 A educação escolar indígena e as práticas de ensino nas escolas indígenas	76
2.5 A língua na relação intercultural	79
2.6 As políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena	83
CAPÍTULO III - Pressupostos metodológicos para a construção da pesquisa	86
3.1 Metodologia	86
3.1.1 Alcance da investigação	87
3.1.2 Universo e amostra	87
3.1.3 Coleta de dados e instrumentos	88
3.1.4 Técnica de análise dos dados	89
CAPÍTULO IV - Análise e discussão dos dados	90
4.1 Dados da escola indígena municipal Puranga Pisasú	90
4.2 Dados de pesquisa dos professores indígenas	96
4.2.1 Dados gerais dos professores indígenas	96
4.2.2 Plano de ensino na língua nheengatu	97

4.3 Dados de pesquisa dos alunos da escola indígena Puranga Pisasú	104
4.3.1 Dados gerais dos alunos	104
4.3.2 Aprendizagem dos alunos na língua Nheengatu	106
4.4 Dados de pesquisa dos comunitários	109
4.5 Situação sociolinguística dos 128 informantes.....	111
4.5.1 Grau de bilinguismo	112
4.5.2 Grau de letramento bilíngue	114
4.6 Revitalização da língua nheengatu no ambiente escolar	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	132
Apêndice I Relatório de atividades desenvolvidas no âmbito do Mestrado	133
Apêndice II Questionários de coletas de dados	157
Apêndice III Planos de aulas da escola indígena municipal Puranga Pisasú	168
ANEXOS	174
Anexo I Lista de Swadesh na língua Nheengatu	175
Anexo II Mapas e imagens de Manaus e da comunidade Pisasú Sarusawa	179

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos sociolinguísticos e se insere na linha de pesquisa “Linguagem, discurso e práticas sociais”, do Curso de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA) da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. O estudo tem como propósito refletir sobre a Educação Escolar Indígena proposta na legislação específica federal, estadual e municipal tendo como referência uma escola indígena da Comunidade Pisasú Sarusawa/Nova Esperança, da etnia Baré, localizada no rio Cuieiras, baixo rio Negro, zona rural do município de Manaus, Amazonas. Objetiva-se descrever a situação atual da educação escolar indígena nessa comunidade, mais especificamente o processo de ensino-aprendizagem da língua Nheengatu no ambiente escolar e analisar a situação sociolinguística referente ao grau de bilinguismo, de letramento bilíngue e de deslocamento sociolinguístico. Como já se sabe, a Educação Escolar Indígena foi uma conquista dos povos indígenas do Brasil desde a década de 1980, já prevista pela Constituição Federal de 1988, nos artigos 210 e 231, que reconhece aos indígenas o direito às suas línguas, conforme cita no inciso [2º], “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Assim, a partir do reconhecimento da C.F, 1988, as sociedades *indígenas*¹ ganham força para debaterem sobre suas questões sociais, culturais e linguísticas, amparadas por lei. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, nos artigos 78 e 79, sob os quais os povos indígenas também foram contemplados, pois, além de repor o respeito às suas línguas étnicas, a LDB deixa claro que os poderes públicos devem “proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”. Desta forma, os povos indígenas são reconhecidos e valorizados no ambiente educacional e, a escola, por meio da Educação Escolar Indígena, promove assim uma simbiose entre os conhecimentos ocidentais e indígenas e a valorização das diversas culturas, visando formar cidadãos que respeitem e preservem suas tradições, culturas e línguas, ajudando na manutenção étnica de suas comunidades.

No contexto do município de Manaus, Amazonas, também houve avanços em relação às políticas públicas e linguísticas voltadas para a Educação Escolar Indígena, sobretudo, por meio da regularização do Decreto Municipal N° 8.396/2006, cujo objetivo é desenvolver atividades educativas que atendam às reivindicações dos povos indígenas e ao cumprimento

¹ Indígenas – originários de determinado país, região ou localidade; nativos. (FERREIRA, 2004, p. 473).

das políticas públicas voltadas à “educação escolar indígena”, especificamente das etnias que vivem no município de Manaus. Outro avanço foi a publicação do 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. A partir desses marcos regulatórios, o governo municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, implantou quatro escolas indígenas e apoia dezoito espaços culturais nas comunidades indígenas deste município.

Apesar de se verificar os avanços nas políticas públicas e linguísticas deste município, no âmbito da modalidade de Educação Escolar Indígena, ainda se percebe que tais políticas não são suficientes para ajudar na revitalização da cultura, das línguas e para promover, de fato, a ascensão dos cidadãos indígenas, os quais, a partir do contato com a cultura ocidental, sofreram profundas mudanças nas suas culturas e desaparecimento de suas línguas maternas. Para Calvet (2002, p. 42) “O contato entre línguas não produz, apenas interferências, alternâncias. Ele gera, sobretudo, um problema de comunicação social”. Esse conflito continua atualmente com o processo migratório, no qual se observa com frequência indígenas saindo de suas comunidades para as cidades com o propósito de “buscar melhorias”.

Para Brandhuber (1999), que analisou as causas das migrações e a conseqüente urbanização dos Tukano no rio Negro, identificou que os conflitos internos nas aldeias são também um dos fatores que mais contribuem para esses deslocamentos, assim como a busca por serviços básicos, como educação escolar para além do ensino fundamental e atendimento à saúde (NASCIMENTO e VIEIRA, 2015, p. 122). Como resultado desse processo migratório dos povos indígenas da zona rural para a cidade, estima-se que mais de 60% da população indígena do município se concentra no perímetro urbano de Manaus. De acordo com Nascimento e Vieira (2015, p. 133) “Com base nos dados do censo do IBGE de 2010, as demais unidades da federação que se destacam com um quantitativo de indígenas na cidade são: Bahia/BA (36.320), Amazonas/AM (34.302) [...]”. Daí um grande número de espaços culturais indígenas na cidade e apenas quatro escolas indígenas na área rural. Assim, se constatou que a população urbana cresce muito mais do que a população rural, indicando migrações para a área urbana do município de Manaus, provenientes tanto das áreas rurais como de outros municípios, conforme atesta Azevedo, 2003, p. 6. Ainda segundo Nascimento e Vieira (2015, p. 133), baseado no censo do IBGE de 2000, o município de Manaus possuía “7.787” indígenas vivendo na área urbana nesse período.

Observa-se que esse processo migratório dos povos indígenas do interior para outras localidades, principalmente urbanas e o contato e a pressão de culturas externas em meio à

visível complexidade sociolinguística existente no município de Manaus devido à diversidade étnica decorrente das migrações têm causado o fenômeno de deslocamento sociolinguístico nas comunidades indígenas bilíngues e, até então, há poucos estudos sobre essa realidade. O primeiro deles foi o de Odile Renauld-Lescure (1990), que analisou um grupo urbano específico, dos alunos das escolas da cidade e descreveu suas práticas linguísticas domésticas. Ela trabalhou com um universo de 457 jovens, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, com idades entre 11 e 18 anos (e mais alguns com mais de 20 anos), nas únicas duas escolas que existiam no período de sua pesquisa realizada na cidade de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, em 1990. A pesquisa de Renauld-Lescure (1990) mostrou uma descontinuidade na transmissão das línguas: as mães se mostravam mais ligadas às línguas indígenas que os pais, mas somente 28% delas, no caso do Nheengatu, e 47% delas, no caso da língua Tukano, as utilizavam nas trocas verbais com os filhos. Em relação aos pais, apenas 13% e 27%, respectivamente, utilizavam o Nheengatu e o Tukano na comunicação com os filhos.

Outro estudo nessa mesma perspectiva foi o de Pinheiro (2011), que desenvolveu sua pesquisa na região do Médio rio Negro, na comunidade indígena do Cartucho, localizada na ilha de Wabada, nas Terras Indígenas localizadas no Amazonas. O objeto desse estudo foram os usos sociais e políticos do Nheengatu. O propósito inicial do pesquisador foi conhecer as razões pelas quais certas línguas são faladas ou não, dependendo do contexto social ou situações de comunicação coletiva e a interação social, circunstancial ou não, em que os falantes estão em realizações concretas nos domínios sociais da linguagem. Uma das hipóteses que norteou o estudo de Pinheiro foi que o Nheengatu consolidou-se como uma língua franca e que, por esta razão, tornou-se o instrumento que permite a comunicação e interação social, servindo como mediadora interétnica na região e, mais que isso, estabeleceu-se como a língua étnica ou tradicional, e tem sido adotada por vários grupos étnicos que perderam suas línguas nativas, como é o caso do povo Baré. O pesquisador chegou a essa conclusão a partir da realização de pesquisa de campo, por meio de observação participante, entrevistas e gravação de conversas individuais e coletivas.

Outra pesquisa também desenvolvida foi a de Melgueiro (2012), que investigou a situação sociolinguística nas escolas indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna, também na cidade de São Gabriel da Cachoeira - AM. A pesquisadora trabalhou com dados provenientes de 88 alunos, de duas faixas etárias, sendo uma de 10 a 20 anos e outra de 20 a 40 anos. Na faixa etária de 20 a 40 anos, que totalizaram 28 alunos, todos os entrevistados se declararam falantes de suas línguas étnicas. Já na faixa etária de 10 a 20 anos, dos 60 alunos entrevistados, observou-se uma realidade que sinalizava a descontinuidade da transmissão das línguas

indígenas, uma vez que 43% do total não falavam mais a língua de seu povo.

A situação sociolinguística nas escolas e comunidades indígenas em Manaus também é complexa e até então tem sido pouco estudada, não sendo conhecidos estudos sistemáticos a respeito da utilização das línguas indígenas no perímetro da capital amazonense e/ou o grau de habilidade e competência linguística e de bilinguismo dos falantes. Observa-se que o assunto merece ser investigado, pois o conhecimento da situação linguística numa comunidade bilíngue é fundamental para que, a partir de sua verificação, se desenvolvam estratégias para combater possíveis deslocamentos sociolinguísticos e evitar o desaparecimento das línguas. Como já se sabe, as línguas indígenas são línguas de minorias étnicas e correm o risco de desaparecerem, pois seu uso é restrito, seus falantes são em número bastante reduzido e só recentemente há uma política do Estado para a sua revitalização e uso como línguas de instrução e ensino nas escolas indígenas. A urgência da documentação e descrição dessas línguas é grande e sustenta-se que a produção científica sobre elas contribua para valorizá-las como línguas de expressão legítimas dos povos que as falam, para criar políticas de proteção da diversidade linguística, além de contribuir para as pesquisas sobre o conhecimento tradicional expresso através delas, sendo elas próprias uma das formas de conhecimento tradicional e cultural. Nessa perspectiva, busca-se analisar a problemática da pesquisa em questão: *Na comunidade em estudo, as práticas de ensino na escola indígena promovem o fortalecimento do Nheengatu? Como se opera o processo de ressignificação do bilinguismo no espaço da escola no contexto social da comunidade em estudo?*

A partir dessa análise, algumas questões norteadoras deverão ser enfrentadas no desenvolvimento do estudo: *Em que consiste o processo de ensino-aprendizagem da Língua Nheengatu na escola Municipal Puranga Pisasú do rio Negro, Manaus - Amazonas? Quais são as estratégias pedagógicas no plano de ensino da língua Nheengatu na escola municipal Puranga Pisasú do rio Negro, Manaus - Amazonas? Quais são as práticas do ensino-aprendizagem da língua Nheengatu e como averiguar o grau de bilinguismo e/ou ameaça de deslocamento sociolinguístico na comunidade Pisasú Sarusawa do rio Negro, Manaus – Amazonas?*

Nesse sentido, as hipóteses que nortearam a pesquisa podem ser formuladas nos seguintes termos: *o processo de ensino da língua Nheengatu na escola Puranga Pisasú do município de Manaus como possível meio para a revitalização da língua; as estratégias pedagógicas de ensino da língua Nheengatu seriam ferramentas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes; as práticas do ensino-aprendizagem da língua Nheengatu é um meio para evitar o fenômeno de deslocamento sociolinguístico na comunidade*

Pisasú Sarusawa do rio Negro, Manaus – Amazonas.

Acredita-se que o esforço teórico para tentar responder a estas questões se justifica à medida em que os resultados da pesquisa podem eventualmente contribuir para uma reflexão crítica sobre o modo como o ensino do Nheengatu oferecido nas escolas indígenas tem de fato ajudado na manutenção e/ou revitalização e fortalecimento da língua indígena.

Nesse sentido, a proposta de estudo desenvolvida nesta dissertação se orienta também para a compreensão do papel histórico-social desempenhado pelo Nheengatu no processo de construção social da “identidade coletiva indígena” protagonizado pelo movimento de emergência étnica verificado na comunidade Pisasú Sarusawa. Nesta perspectiva de estudo, o enfoque analítico concentra-se no discurso do “ensino da língua no espaço escolar” com a finalidade de verificar sua importância como meio de manutenção e revitalização da língua e, conseqüentemente, implica também no desvendamento dos significados historicamente atribuídos ao Nheengatu, tanto no passado histórico quanto na contemporaneidade. Portanto, o objetivo geral da pesquisa é: *Analisar como as práticas de ensino na comunidade em estudo promovem o fortalecimento do Nheengatu.*

Os objetivos mais específicos são: *investigar o processo de ensino-aprendizagem da língua Nheengatu na escola municipal Puranga Pisasú do rio Negro, Amazonas; identificar as estratégias pedagógicas de ensino da língua Nheengatu na escola municipal Puranga Pisasú do rio Negro, Amazonas; descrever como se dá a prática do ensino-aprendizagem da língua Nheengatu e averiguar o grau de bilinguismo e o fenômeno de deslocamento sociolinguístico na comunidade Puranga Pisasú do rio Negro, Manaus - Amazonas.*

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, foi selecionado um grupo de 128 na faixa etária de 4 anos para cima, do universo de 136 indígenas do povo Baré que vivem na comunidade Pisasú Sarusawa, rio Cuieiras, afluente do rio Negro.

Os 128 informantes foram divididos em três grupos: alunos, professores e comunitários, com o objetivo de averiguar a situação sociolinguística desses falantes bilíngues em relação ao grau de bilinguismo, de letramento bilíngue e de deslocamento sociolinguístico na língua Nheengatu. Neste sentido, considera-se que a pesquisa é relevante por contribuir para o desenvolvimento científico da região, por meio dos seguintes desdobramentos: favorecer a produção de dados técnicos e científicos que descrevam a situação sociolinguística da língua pesquisada e que instrumentalizem os professores, alunos e pais, para que possam deles se servir no processo de valorização de sua língua e fortalecer e fomentar o ensino do Nheengatu na escola e nos espaços culturais da comunidade.

Por fim, entende-se que o estudo sociolinguístico nos possibilita examinar todos os

aspectos da relação entre língua e sociedade (CRYSTAL, 1998, 243). Portanto, esta pesquisa pode ajudar a entender os desafios para a valorização e o fortalecimento da língua pesquisada, o que confirma sua relevância. Dessa forma, se pode elencar como principais contribuições deste estudo:

a) fornecer um diagnóstico da situação sociolinguística das comunidades bilíngues no município de Manaus (AM), que abrirá caminhos para o desenvolvimento de futuras análises sobre fenômenos linguísticos marcados por condicionantes sociais dos falantes das línguas indígenas, contribuindo ainda para o aprofundamento do conhecimento científico acerca, principalmente, da língua Nheengatu e das mudanças ocorridas ao longo de sua história;

b) subsidiar o desenvolvimento de artigos voltados para a formulação e a prática de políticas linguísticas que contribuam para a melhoria do ensino da língua Nheengatu nas escolas e espaços culturais indígenas, visando ao fortalecimento do seu uso no seio das comunidades que a falam;

c) servir de base de apoio às políticas públicas e linguísticas por parte do Estado, incluindo as secretarias de educação e escolas, bem como para a definição de práticas que permitam o exercício da cidadania indígena na formulação e execução de programas de ensino voltados para as reais necessidades de sua cultura e línguas nativas, principalmente, no que diz respeito à concretização e ao cumprimento do ensino das línguas indígenas, as quais ganham força com a legislação que norteia a educação escolar indígena, a partir das 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 étnicas das comunidades indígenas atendidas como uma das formas de preservação sociolinguística de cada povo”.

d) E, finalmente, servir de fonte de referência e de conhecimento científico aos demais pesquisadores e às instituições científicas sobre a situação da língua Nheengatu falada nas comunidades indígenas bilíngues do município de Manaus.

Este estudo foi desenvolvido, conforme segue: no primeiro capítulo se encontra o contexto da pesquisa, o qual mostra os dados sobre a localização do município de Manaus e de sua diversidade linguística, um breve histórico do povo Baré, do contato com os colonizadores e da situação sociolinguística desse povo, bem como das políticas linguísticas e educacionais no município de Manaus, especificamente à formação dos professores indígenas no município, além de um breve histórico da comunidade pesquisada e de seu aspecto sociolinguístico. No segundo capítulo apresenta-se a revisão da literatura, a partir de trabalhos já realizados que tratam do levantamento sociolinguístico dos povos e línguas indígenas no estado do Amazonas com base em pesquisas e informações de estudos científicos que contextualizam e

fundamentam esta pesquisa, assim como estudos teóricos que nos deram suporte no campo da sociolinguística, do bilinguismo, da Educação Escolar Indígena e das políticas públicas e linguísticas. No terceiro capítulo está exposta a metodologia desenvolvida no decorrer da pesquisa, a qual possibilitou a coleta e quantificação dos dados. Finalmente, no quarto capítulo segue a análise, a partir da interpretação dos dados que foram obtidos com a aplicação dos questionários de coleta de dados, de entrevista e de observação participante, as discussões e as considerações finais.

CAPÍTULO I - Educação Escolar Indígena no contexto de Manaus

Este capítulo tem por objetivo contextualizar o local da pesquisa e as categorias que compõem o *corpus* do estudo: o povo Baré da comunidade Pisasú Sarusawa, seus aspectos históricos e sociolinguísticos.

1.1 O município de Manaus e sua diversidade linguística

Localizado na confluência dos rios Negro e Solimões, na região Norte, com uma área territorial de 11.401,092 Km², o município de Manaus tem uma população estimada pelo IBGE, de 2016, em 2.094.391 habitantes, sendo o 7º município mais populoso do Brasil. Possui uma densidade demográfica de 158,06 hab/km² e a maior parte de sua população está concentrada no perímetro urbano, num total de 99,3% dos habitantes e, em zona rural, apenas 0,7%.

Sua fundação tem suas origens voltadas ao ano 1669, com a construção do Forte São José da Barra. Em torno desse forte, nasceu o arraial que deu origem ao município de Manaus, cujo nome é uma homenagem à etnia *manáú* ou *manáos*, indígenas que habitavam por essa área. Manaus se tornou a capital do Amazonas, cidade histórica e portuária, localizada no centro da maior floresta tropical do mundo, a “Selva Amazônica”.

Com a expansão colonial portuguesa, o município de Manaus se desenvolveu, e, a partir de 1870, viveu o surto da economia gomífera, encerrando-se em 1913, em virtude da perda do mercado mundial para a borracha asiática. Consequentemente, a cidade retornou a um novo período de isolamento que perdurou até o advento da Zona Franca de Manaus, em 1970. A partir daí, o município se transformou em um dos parques industriais mais importantes de todo o Brasil, com uma área de livre comércio, onde estão abrigadas algumas das maiores e mais importantes empresas do ramo de transportes e comunicações, além de polos biotecnológicos, petroquímicos, centros comerciais e intensa atividade portuária. Manaus atualmente é a maior

cidade do Norte do Brasil, tendo sido passada à categoria de cidade metropolitana em 2010.

Destaca-se pelo seu patrimônio arquitetônico e cultural, com numerosos templos, palácios, museus, teatros, bibliotecas, escolas e universidades, além de suas belezas naturais, rodeada de amplas zonas verdes, parques, jardins, hortas, praias fluviais e o fenômeno do encontro das águas entre o rio Negro e o rio Solimões, onde as águas não se misturam devido à diferença de temperatura, densidade e velocidade entre ambos os rios. Dentre os seus principais prédios históricos pode-se citar o “Mercado Municipal Adolpho Lisboa”, inaugurado em 1882; a “Igreja de São Sebastião”, construída no ano de 1888; o “Palácio Rio Negro”, antiga sede do governo, fundado em 1911; o “Palacete Provincial”, inaugurado em 1875; o Centro Cultural Palácio da Justiça, inaugurado em 1900 e o “Teatro Amazonas”, inaugurado em 1896, sede de espetáculos nacionais e internacionais, considerado como o principal cartão postal de Manaus. Trata-se de arquiteturas remanescentes do período áureo da borracha, entre o final do século XIX e início do século XX, fruto das riquezas produzidas pela economia do látex em Manaus, que se tornou o centro de comercialização desse produto para o mundo.

Manaus se caracteriza como um dos municípios multilíngues do Amazonas, devido à forte presença de indígenas citadinos, por estar localizada no rio Negro, uma das regiões da Amazônia com maior número de povos indígenas do Brasil. Deste modo, o município é caracterizado pela multiplicidade de encontros de línguas e culturas. É uma metrópole que, cada vez mais, tem sido marcada pelo seu multiculturalismo e multilinguismo, pois, além da diversidade étnica que já possuía devido à forte presença de várias comunidades indígenas urbanas, tem recebido imigrantes de todas as partes do mundo, principalmente haitianos, asiáticos, árabes e latinos de países da América do Sul que fazem divisa com o Amazonas, principalmente os venezuelanos, de acordo com o censo do IBGE de 2016.

Este fenômeno tem sido reportado por outros autores em relação à Região Amazônica como uma área notável pela sua diversidade extrema das línguas faladas (EPPS; SALANOVA, 2012, p. 23). E, o município de Manaus, região do baixo rio Negro, também como parte da Amazônia, insere-se neste cenário multicultural e multilíngue, pondo em realce a presença de diversas comunidades indígenas em sua área geográfica.

Essas comunidades indígenas constituem o que Lyons (1981, p. 35) denomina de comunidades linguísticas ou comunidades de fala. Para esse autor, esses termos são sinônimos e dizem respeito ao grupo de falantes que compartilha um conjunto de regras linguísticas que governam as estratégias de comunicação e de interpretação do discurso. Entretanto há divergências entre os teóricos sobre o que vem a ser uma comunidade linguística e comunidade de fala. Para Gumperz (1962, p. 31), o termo “comunidade linguística” refere-se a um grupo

social que pode ser monolíngue ou multilíngue, mantido em conjunto por meio da interação de um mesmo código linguístico, o qual o autor denomina de *communication matrix* (matriz de comunicação), abrangendo uma área geográfica. Esse autor entende que, as comunidades linguísticas podem consistir-se em pequenos grupos ligados pelo contato linguístico face a face ou podem abranger grandes regiões. Já sobre comunidade de fala, Gumperz (1968, p. 381) afirma que se constitui por várias redes de socialização ligadas a padrões de uso e de interpretação linguísticos.

Para Labov (2008) e Ferguson (1959) comunidade linguística é um grupo que partilha as mesmas normas referentes à língua. Na concepção de Calvet (2002, p. 105), uma comunidade linguística pode se constituir de pessoas que se compreendem graças a uma mesma língua. O fato é que não há uma unanimidade entre os teóricos sobre uma definição exata do que seria comunidade linguística e comunidade de fala. Para Vanin (2009, p. 1), comunidade de fala está relacionada às variantes utilizadas por indivíduos que compartilham informações linguísticas similares por conviverem em uma mesma região.

A comunidade linguística funciona como uma matriz de repertórios de códigos ou de estilos de discurso de que os falantes dispõem nas situações concretas de uso. Para Elia (2000, p.7) “Uma comunidade linguística é uma reunião de pessoas que interagem por meio da linguagem”. Nesta mesma perspectiva, Fishman (1972) cita que, por uma comunidade linguística se entende aquela cujos membros participam pelo menos de uma variedade linguística e das normas para o seu uso adequado.

O conceito de comunidade linguística se assenta, deste modo, na necessidade de reconhecimento de uma norma comum aos falantes de uma dada variedade linguística (CALVET, 2002). As definições supracitadas têm em comum o fato de que os falantes compartilham padrões comuns para pertencer à mesma comunidade linguística e/ou de fala.

Assume-se, neste estudo, que comunidade linguística refere-se a um grupo de pessoas que se utiliza de um código linguístico para se comunicar em uma determinada língua, idioma. Enquanto que, comunidade de fala se define como o uso homogêneo da língua pela comunidade.

Neste entendimento de comunidade linguística, Manaus apresenta-se como um município multilíngue, no sentido de que existe uma grande área multilíngue que engloba muitas etnias, povos, cada um possuindo sua própria língua. Ou seja, mais de um sistema linguístico. Além da língua portuguesa, a qual é a língua oficial, são faladas mais de 10 línguas. Há a língua japonesa falada nas comunidades japonesas do Aleixo e da Rodovia AM 010, a língua inglesa falada pela comunidade americana do lago do Puraquequara e as línguas étnicas

e de comunicação dos povos indígenas. Um dos aspectos dessas comunidades linguísticas de Manaus é que a maioria são bilíngues, falam o português e sua(s) língua(s) étnica(s). Entretanto, o que faz com que o município seja elevado à categoria de multilíngue são as quantidades de línguas ainda faladas em toda sua área geográfica e cada comunidade linguística mantém a sua própria língua, o que, para Franchetto (2011, p. 67), “constitui-se num elemento distintivo de alta relevância na representação da identidade do grupo face aos demais”.

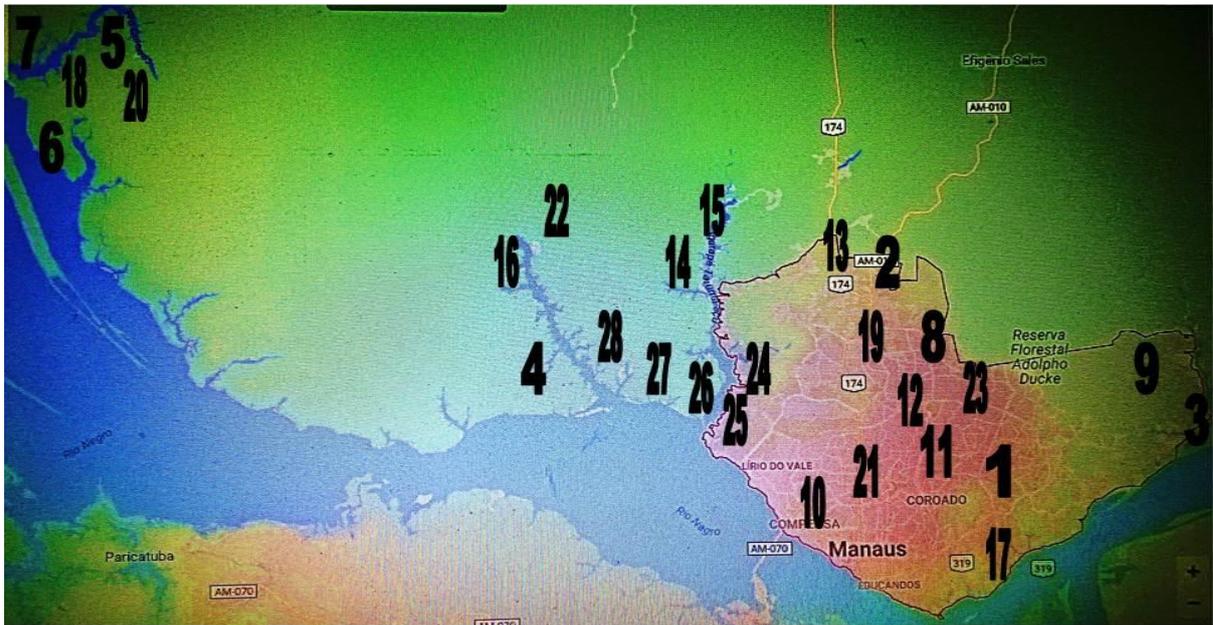
Neste estudo, pontuam-se os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo, pautado no documento do Conselho da Europa, (2001, p. 23). Neste, o conceito de multilinguismo é entendido como a presença de variadas línguas no mesmo espaço geográfico, ou seja, é um fenômeno visto em sua dimensão social. Já o de plurilinguismo é compreendido como o conhecimento de certo número de línguas, repertório de línguas que uma pessoa pode falar, ou seja, é um fenômeno pessoal.

Dodman (2013, p. 8), reafirma esse entendimento de multilinguismo e plurilinguismo: “Si esamina l’importanza del multilinguismo come fattore di sostenibilita ambientale e del plurilinguismo come potenziamento dei processi di apprendimento.”

Na concepção de Stenzel (2005, p. 14), plurilinguismo refere-se ao um grupo de pessoas ou população que falam várias línguas. No contexto do Amazonas, a região do Alto Rio Negro é a que apresenta o nível mais elevado de plurilinguismo que, de acordo com Sorensen (1967, p. 670), existe uma grande área multilíngue que engloba muitas etnias, onde quase todos os indivíduos são políglotas - eles conhecem três, quatro ou mais línguas. Similarmente, no contexto de Manaus, região do Baixo Rio Negro, também se constata o fenômeno social do multilinguismo, com mais de dez línguas espalhadas em sua região geográfica. Entretanto, no que se refere especificamente à situação sociolinguística, a maioria dos falantes são bilíngues. Mas isso não significa que o município seja bilíngue, pois nos referimos em termos de quantitativos de línguas ainda faladas em toda região de Manaus e não das competências linguísticas de indivíduos que falam várias línguas.

O termo “bilíngue”, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 116), “refere-se ao número de línguas usadas por um indivíduo ou grupo”. Para Maher, 2007, p. 79, é “a capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Corroborando neste sentido, Braggio (2012, p.160) afirma que, “[...] um indivíduo bilíngue é aquele que usa (fala) duas línguas no seu cotidiano e, portanto, tem conhecimento das duas línguas e sabe como usá-las em diferentes situações de interação social”. Nesta mesma linha de pensamento, de acordo com Câmara Júnior, 1974, p. 94, “é a capacidade de um indivíduo de usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou

por outra, conforme a situação social em que no momento se acha”. É o que se observa nas comunidades linguísticas de Manaus, conforme se demonstra na Figura 1, mapa das comunidades linguísticas do município de Manaus:



Comunidades linguísticas	Línguas faladas	
1. Comunidade Japonesa, Bairro do Aleixo	L1 Japonês	L2 Português
2. Comunidade Japonesa, AM 010, Km 41	L1 Japonês	L2 Português
3. Comunidade Americana, lago do Puraquequara	L1 Inglês	L2 Português
4. Comunidade Baré, Terra Preta, rio Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
5. Comunidade Baré Pisasú Sarusawa, rio Cuieiras	L1 Português	L2 Nheengatu
6. Comunidade Kambeba, Três Unidos, rio Cuieiras	L1 Português	L2 Kambeba
7. Comunidade Baré, Paraná do Samaúma, rio Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
8. Comunidade Tikuna, Cidade de Deus	L1 Português	L2 Tikuna
9. Comunidade Kokama, Ramal do Brasileirinho	L1 Português	L2 Kokama
10. Comunidade Sateré-Mawé, Conj. Santos Dumont, Redenção	L1 Português	L2 Mawé
11. Comunidade Buû-Miri, Conj. Villar Câmara, Aleixo	L1 Português	L2 Tukano
12. Comunidade Kokama, Bairro Grande Vitória	L1 Português	L2 Kokama
13. Comunidade Bayaroá, Bairro São João, BR 174, Km 04	L1 Português	L2 Tukano
14. Comunidade Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú, rio Tarumã Açú	L1 Português	L2 Tikuna e Mawé
15. Comunidade Karapãna, sítio Santa maria, rio Tarumã Açú	L1 Português	L2 Nheengatu
16. Comunidade Roxinol, Igarapé do Caniço, rio Tarumã Açú	L1 Português	L2 Tukano
17. Comunidade Apurinã, Bairro Mauazinho	L1 Português	L2 Apurinã
18. Comunidade Barrerinha, rio Cuieiras	L1 Português	L2 Tukano
19. Comunidade Apurinã, Comj. Cidadão 12, Nova Cidade	L1 Português	L2 Apurinã
20. Comunidade Boa Esperança, rio Cuieiras	L1 Português	L2 Nheengatu

21. Comunidade Nusoken, Conj. Santos Dumont, Redenção I	L1 Português	L2 Mawé
22. Comunidade Livramento, rio Tarumã Mirim	L1 Português	L2 Nheengatu
23. Comunidade Sol nascente, Bairro Francisca Mendes II	L1 Português	L2 Nheengatu
24. Comunidade Nações Indígenas, Bairro Tarumã	L1 Português	L2 Nheengatu
25. Comunidade Parque das Tribos, Bairro Tarumã	L1 Português	L2 Nheengatu/Kokama
26. Comunidade Tukano, São João do Tupé, rio Negro	L1 Português	L2 Tukano
27. Comunidade Tatuyo, rio Negro	L1 Português	L2 Tatuyo
28. Comunidade Cipiá, São João do Tupé, rio Negro	L1 Português	L2 Dessano

Figura 1. Mapa das comunidades linguísticas do município de Manaus

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Manaus, 2016.

Conforme apresentado pela Figura 1, no município de Manaus, há vinte e oito comunidades linguísticas, as quais estão localizadas em áreas urbana e rural, sendo as comunidades 1 e 2 de origem japonesa, as quais têm como primeira língua (L1) a língua japonesa, classificada no grupo da família linguística *Altaica* e, como segunda língua (L2), a língua portuguesa, do tronco linguístico do *Latim*. A comunidade 3, de origem americana, tem como primeira língua (L1) a língua inglesa, do ramo linguístico germânico e, como segunda língua (L2), o português. A comunidade 4, da etnia Baré, tem o português como primeira língua (L1) e, o Nheengatu, da família linguística do Tupi-Guarani, do subconjunto III, como segunda língua (L2). A comunidade 5, do povo Baré do rio Negro, também tem como primeira língua (L1) o português e o Nheengatu como segunda língua (L2). A comunidade 6, do povo Kambeba, tem como primeira língua (L1) o português e como segunda língua (L2) o Kambeba, da família linguística Tupi-Guarani. A comunidade 7, da etnia Baré, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda língua (L2), o Nheengatu. A comunidade 8, do povo Tikuna, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), a língua Tikuna, do grupo das línguas isoladas. A comunidade 9, do povo Kokama, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), o Kokama, da família linguística Tupi-Guarani. A comunidade 10, do povo Sateré-Mawé, tem como primeira língua (L1) o português e como segunda (L2), o Mawé, língua do tronco Tupi-guarani. A comunidade 11, do povo Tukano, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), a língua Tukano, da família linguística Tukano Oriental. A comunidade 12, do povo Kokama, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), o Kokama. A comunidade 13, do povo Tukano, tem o português como primeira língua (L1) e o Tukano como segunda língua (L2). A comunidade 14, do povo Tikuna e Sateré-Mawé, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), as línguas Tukano, da família linguística Tukano Oriental, e Mawé, do tronco linguístico Tupi-guarani. A comunidade 15, do povo Karapanã, tem como primeira língua (L1) o português

e, como segunda, (L2) a língua Nheengatu. A comunidade 16, do povo Tukano, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), a língua Tukano. A comunidade 17, do povo Apurinã, tem o português como primeira língua (L1) e, a língua Apurinã, da família Maipure-Aruak, do ramo Purus, como segunda língua (L2). A comunidade 18, do povo Tukano, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), o Tukano, da família linguística Tukano Oriental. A comunidade 19, do povo Apurinã, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), a língua Apurinã. A comunidade 20, do povo Baré, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2) a língua Nheengatu. A comunidade 21, do povo Sateré-Mawé, tem como primeira língua (L1), o português e, como segunda língua (L2) o Mawé. A comunidade 22, do povo Baré, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), o Nheengatu. A comunidade 23, do povo Baré, tem o português como primeira língua (L1) e, como segunda (L2), também o Nheengatu. A comunidade 24, constituída das etnias, Sateré-Mawé, Kokama, Baré e Baniwa, tem como primeira língua (L1) o português e como segunda (L2), a língua Nheengatu, da família linguística do Tupi-Guarani do subconjunto III; a língua Mawé, do tronco linguístico Tupi-guarani e a língua kokama, da família linguística Tupi-Guarani. A comunidade 25, constituída de vários povos, com destaque para as etnias Baré e Kokama, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), a língua Nheengatu, da família linguística do Tupi-Guarani do subconjunto III e a língua kokama, da família linguística Tupi-Guarani. A comunidade 26, do povo Tukano, tem como primeira língua (L1) o português e, como segunda (L2), a língua Tukano, da família linguística Tukano Oriental. A comunidade 27, do povo Tatuyo, tem como primeira língua (L1) o português e como segunda (L2), a língua Tatuyo, da família linguística Tukano Oriental e a comunidade linguística 28, do povo Desana, tem como primeira língua (L1) o português e como segunda (L2), a língua Desana, da família linguística Tukano Oriental.

As comunidades americanas e japonesas estão relacionadas no mapa da figura 1 com o propósito de identificar e localizar todas as comunidades linguísticas em Manaus, assim como verificar as línguas (L1) e (L2) praticadas pelas comunidades elencadas. Entretanto, este estudo sobre a situação das línguas faladas em Manaus focaliza somente as comunidades indígenas.

As 25 comunidades linguísticas indígenas que compõem o multilinguismo em Manaus têm o português como primeira língua (L1) e, como segunda língua (L2), suas línguas étnicas. Compreende-se como primeira língua ou materna (L1) àquela língua que uma criança aprende primeiro e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com que o indivíduo se identifica culturalmente. A segunda língua (L2) é qualquer outra língua aprendida após a primeira língua ou língua materna (L1).

A esse respeito, estudo de cunho etnolinguístico desenvolvido por Dr. Valteir Martins (2016), na comunidade indígena Parque das Tribos, localizada no bairro Tarumã Açu, na zona urbana de Manaus, evidenciou fortemente a multiplicidade de línguas e culturas que podem coexistir numa mesma comunidade linguística. De acordo com o *Laudo Linguístico*² que o autor realizou (MARTINS, 2016, p. 2), fundamentado teoricamente no método das comparações léxico-estatísticas, de Morris Swadesh (1958), identificou-se, nessa comunidade indígena, representantes de 32 etnias. O pesquisador concluiu que:

[...] há três categorias de estado de retenção da língua. Na primeira categoria, as línguas que estão “vivas”, pois as mesmas são faladas na comunidade no dia a dia entre seus falantes. Na segunda categoria, a língua não é falada, mas os falantes conseguiram lembrar parte do vocabulário. Na terceira categoria, os falantes perderam a língua étnica e substituíram por outra. (V. MARTINS, p. 2).

A Figura 2 apresenta os resultados do laudo linguístico realizado por V. Martins (2016), na comunidade indígena Parque das Tribos, na área urbana de Manaus, em referência às etnias que se enquadram na primeira categoria. Nessa categoria, V. Martins (2016, p. 2) afirma que, “[...] há treze línguas indígenas ainda faladas”, as quais o pesquisador denomina de “línguas vivas”, que são línguas faladas pelas etnias que habitam nessa comunidade. Apresentam-se, na Figura 2, as línguas faladas e o número de falantes:

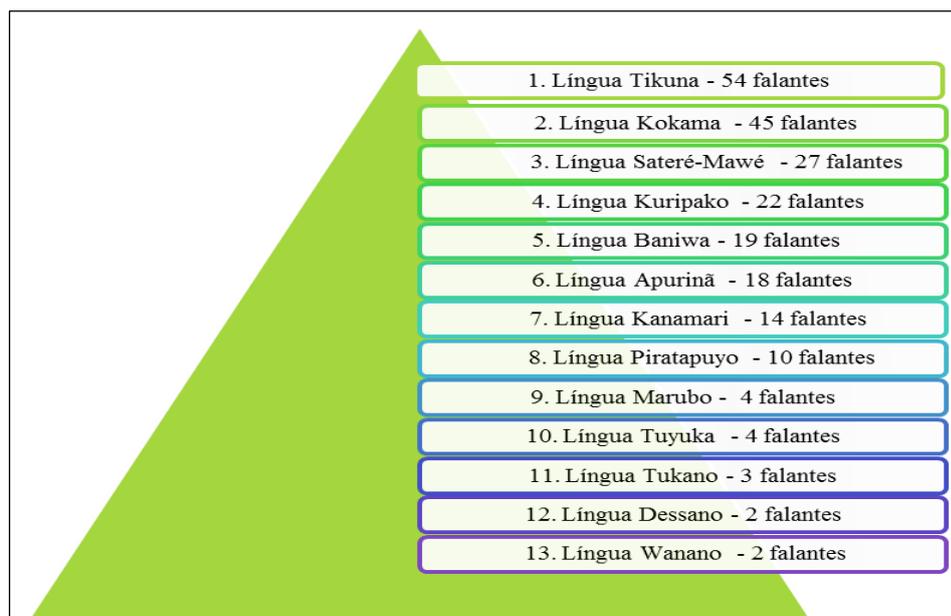


Figura 2. Línguas indígenas faladas no Parque das Tribos, Manaus - AM
Fonte: V. Martins, 2016

² Documento que descreve a situação linguística das etnias indígenas da comunidade linguística Parque das Tribos (V. MARTINS, 2016).

Observa-se, nos estudos de V. Martins (2016, p. 1), que somente na comunidade linguística do *Parque das Tribos*³, no Bairro Tarumã Açu, Zona Urbana de Manaus, há treze línguas indígenas faladas, Tikuna 54 falantes; Kokama, 45; Sateré-Mawé, 27; Kuripako, 22; Baniwa, 19; Apurinã, 18; Kanamari, 14; Piratapuyo, 10; Marubo, 4; Tuyuka, 4; Tukano, 3; Desana, 2; e, Wanano, 2 falantes.

No âmbito do estado do Amazonas, Pacheco (2009, p. 24) cita que: “[...] atualmente, podemos sustentar que há, a partir dos levantamentos propostos por Moore (2009) e Rodrigues (2006), entre 50 e 56 línguas indígenas ainda faladas no estado”.

Conforme demonstram os estudos de V. Martins (2016) e são corroborados por este presente estudo, Manaus apresenta uma grande diversidade linguística. Entretanto, essas comunidades linguísticas merecem uma atenção especial por parte do Estado, assim como também de pesquisadores e de instituições de pesquisas, haja vista que as línguas indígenas desses grupos étnicos minoritários deste município estão na lista da UNESCO como línguas em perigo de desaparecer, tanto é que o português é a primeira língua dessas comunidades indígenas citadas.

1.2 A situação das línguas indígenas no município de Manaus

Apesar de este estudo indicar que o município de Manaus apresenta grande diversidade linguística, principalmente de línguas indígenas, também aponta que essas línguas correm o risco de desaparecer. Emprega-se o método de análise proposto pela UNESCO para classificar o grau de vulnerabilidade das línguas do mundo, conforme apresentado no Quadro 1, para verificar a situação das línguas étnicas da cidade de Manaus.

Quadro 1. A situação das línguas indígenas em risco de desaparecer

Cor	Grau de risco	Transmissão das línguas entre gerações
	Fora de perigo	A língua é falada por todas as gerações; Transmissão intergeracional e ininterrupta
	Vulnerável	A maioria das crianças fala a língua, mas pode ser restrita a certos domínios (casa, cerimônias)
	Definitivamente em perigo	As crianças já não aprendem a língua como língua materna em casa
	Severamente ameaçada	A língua é falada por avós e gerações mais velhas, enquanto as gerações mais novas não falam entre si. Há uma descontinuidade
	Criticamente em perigo	Somente alguns falantes mais idosos falam parcialmente e com pouca frequência
	Extinta	Não há falantes

Fonte: Atlas of the world's language in danger - UNESCO, 2016.

³ Comunidade indígena composta de 32 etnias localizada no Tarumã, Zona Norte de Manaus. (MUSTAFA, 2016).

Conforme se observa nos dados das análises do grau de risco das línguas indígenas, no que se refere ao contexto da cidade de Manaus, todas estão em risco de desaparecer. A partir do levantamento *surveys* proposto por Gil (2006, p. 70), obteve-se o “conhecimento direto da realidade; quantificação dos dados, por meio de análise estatística e pesquisa de campo” (GIL, 2006, p. 128). As línguas analisadas são as que constam na Fig. 1 e esse diagnóstico se baseia somente ao contexto de Manaus, conforme mostra a Figura 3, em situação das línguas indígenas faladas no município de Manaus:

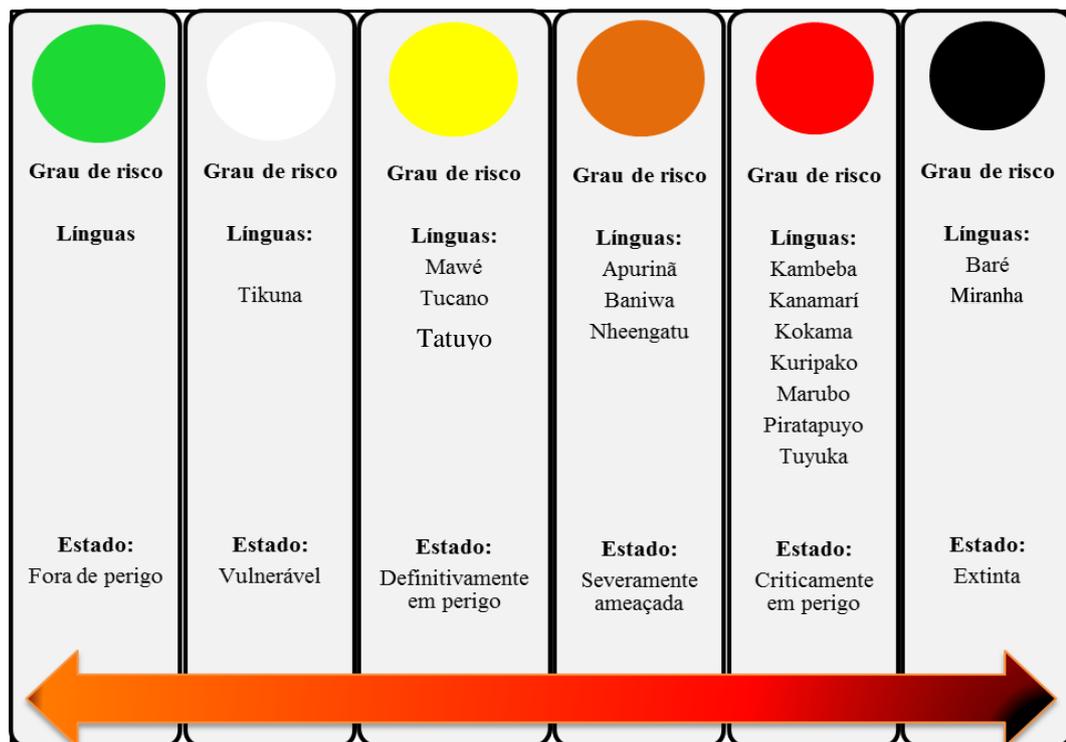


Figura 3. Situação das línguas indígenas faladas no município de Manaus

A situação das línguas indígenas no município de Manaus, de acordo com a análise dos dados deste estudo e fundamentado no método da UNESCO, classifica-se entre vulnerável à extinta, conforme se constata na Figura 3.

O estudo mostra que, referente ao grau “fora de perigo”, em que a língua é falada por todas as gerações, havendo uma transmissão intergeracional e de forma ininterrupta, verificou-se que não há mais nenhuma língua nessa situação nas comunidades linguísticas indígenas de Manaus. Quanto ao grau de “vulnerável”, estado em que a maioria das crianças fala a língua, mas pode ser restrita a certos domínios casa, cerimônias, foi registrada somente uma língua, que é a Tikuna. No grau “definitivamente em perigo”, situação em que as crianças já não aprendem a língua como língua materna em casa, estão as línguas Mawé, Tucano e Tatuyo; no grau “severamente ameaçada”, em que a língua é falada por avós e gerações mais velhas,

enquanto as gerações mais novas não a falam entre si, havendo uma descontinuidade, estão as línguas Apurinã, Baniwa e Nheengatu; já no grau “criticamente em perigo”, quando somente alguns falantes mais idosos falam parcialmente e com pouca frequência, estão as línguas Kambeba, Kanamarí, Kokama, Kuripako, Marubo, Piratapuyo e Tuyuka e, por fim, no grau “extinta”, quando já não há mais falantes, estão as línguas Baré e Miranha.

Esta análise sociolinguística sobre a situação das línguas refere-se somente as línguas indígenas faladas em Manaus, isso não quer dizer que as línguas aqui citadas e que também são faladas em outros municípios estejam na mesma situação. O mesmo vale para o laudo linguístico apresentado por V. Martins (2016), ao qual foi feito referência neste estudo.

A situação sociolinguística dessas comunidades linguísticas indígenas de Manaus é muito complexa, haja vista que, entre os falantes adultos, que estão acima dos 40 anos, a aquisição da língua étnica ainda se deu por primeiro, como (L1), e somente depois que aprenderam o português. Mas, desde 1960, que a situação se inverteu e os indígenas passaram a ter como primeira língua (L1) a língua portuguesa e a língua indígena como (L2). A criança que nasce hoje em uma dessas comunidades linguísticas indígenas de Manaus aprende primeiramente o português e só depois a língua étnica, ao chegar à escola indígena bilíngue ou aos espaços culturais, que são criados nas comunidades indígenas para o ensino das línguas étnicas. Situação diferente é constatada nas comunidades japonesas e americana, em que as crianças aprendem o japonês e o inglês no contexto familiar e somente depois aprendem o português, aquisição que se dá geralmente na escola.

1.3 As políticas linguísticas e educacionais 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 ao 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 também cria a categoria escola indígena no âmbito da Educação Básica e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no sistema de ensino municipal, coordenada por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI); a Lei N° 1.610, de 28 de novembro de 2011, Capítulo II – Art. 3° 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 Nº 2.000, de 24 de junho de 2015, Art. 7 - § 2.º, a qual cita que, “A Educação Escolar Indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades”. Com base nessas leis, decretos e pareceres de amparo legal, o processo de construção de uma proposta de educação diferenciada para o município de Manaus se fortalece a partir de 2002, quando a Secretaria Municipal de Educação de Manaus promoveu o evento intitulado "I Círculo de Palavras - Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada". Este momento proporcionou a organização de um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) para estudar, refletir e elaborar uma proposta de educação a ser implementada nas escolas indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Durante as reuniões, realizou-se um diagnóstico da situação escolar indígena nas unidades de ensino e, a partir destes encontros do GTI, solicitados à Secretaria Municipal de Educação, a imediata oficialização do grupo para dar seguimento aos trabalhos, bem como a publicação da portaria Nº 0016/2007, que institucionalizou a Educação Escolar Indígena na Rede Municipal de Ensino. Em abril de 2016, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, por meio 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”. Entende-se como “valorização da cultura indígena” também os aspectos socioculturais e linguísticos, haja vista que é através da língua étnica 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”.

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação de Manaus mantém vinte e duas unidades de ensino de educação escolar indígena, coordenadas pela Gerência de Educação Escolar Indígena, as quais se dividem entre escolas e espaços culturais. Denomina-se escola indígena, conforme define a legislação nacional, com base na Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, artigo 1º desta resolução, aquela que é regida por normas e ordenamento jurídicos próprios e apresenta diretrizes curriculares do ensino

intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, tendo como instituições executoras as secretarias de educação dos estados e municípios, em consonância com as secretarias nacionais de educação do Ministério da Educação. Já os espaços culturais são locais organizados pelas próprias lideranças e movimentos indígenas, geralmente instalados dentro da comunidade, onde oferece o ensino das línguas indígenas no contraturno aos alunos que estudam nas escolas. Esses espaços não têm nenhuma legislação específica para funcionamento e apenas recebem apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, como assessoria pedagógica, professores de 1º ao 5º ano, contratados por meio de regime seletivo, sendo um por espaço cultural e formação continuada a esses educadores.

As escolas indígenas mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus são: Aleixo Bruno (Aru Waimi), etnia Baré, na comunidade Terra Preta, rio Negro; escola Boas Novas (Puranga Pisasú), etnia Baré, rio Cuieiras; escola Três Unidos (Kanata T-Ykua), etnia Kambeba, rio Cuieras e escola São Tomé (Kunyatá putira), etnia Baré, Paraná do Sumaúma, rio Negro. As escolas que, no início de suas fundações, tinham somente nomes em português receberam também nomes indígenas, de acordo com suas respectivas etnias, por meio do Decreto Municipal 1.394/2011, em seu Artigo 2º, § 2º, assegura aos indígenas a prerrogativa de definir as nomenclaturas das escolas situadas em comunidades tradicionais.

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

O mapa da Figura 4 identifica o nome e a localização de cada escola e espaço cultural indígena. Cada número no mapa representa uma escola e/ou um espaço cultural:



Escolas e espaços culturais indígenas	Línguas ensinadas	
1. Escola Aru Waimi, povo Baré – Terra Preta, rio Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
2. Escola Puranga Pisasu, povo Baré – Rio Cuieiras	L1 Português	L2 Nheengatu
3. Escola Kanata T-Ykua, povo Kambeba – Rio Cuieiras	L1 Português	L2 Kambeba
4. Escola Kunyatá Putira, povo Baré - Paraná do Sumaúma, rio Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
5. Espaço Cultural Watchimaücü, povo Tikuna - Rua Salvador, Cidade de Deus I	L1 Português	L2 Tikuna
6. Espaço Cultural Kuarachi Kokama, povo Kokama - Estrada do Brasileirinho	L1 Português	L2 Kokama
7. Espaço Cultural Wanhut’i, povo Sateré-Mawé - Rua Cmt. Noberto, Redenção	L1 Português	L2 Mawé
8. Espaço Cultural Buû-Miri, povo Tukano - Conj. Villar Câmera, Aleixo	L1 Português	L2 Tukano
9. Espaço Cultural Tsetsu Kadun Kokama, povo Kokama - Rua Lábrea, G. Vitória	L1 Português	L2 Kokama
10. Espaço Cultural Bayaroá, povo Tukano – Rua São Luis, São João – BR 174	L1 Português	L2 Tukano
11. Espaço Cultural Aldeia Inhaã-Bé, povo Tikuna/Sateré-Mawé – Igarapé do Tiú	L1 Português	L2 Tikuna e Mawé
12. Espaço Cultural Tupãna Yupirunga, povo Karapãna – Tarumã Açú	L1 Português	L2 Nheengatu
13. Espaço Cultural Inemiri, povo Tukano – Igarapé do caniço, Tarumã Açú	L1 Português	L2 Tukano
14. Espaço Cultural Amarini Arurã Apurinã, povo Apurinã – Av. Real, Mauazinho	L1 Português	L2 Apurinã
15. Espaço Cultural Weku Durpuá, povo Tukano – Rio Cuieiras	L1 Português	L2 Tukano
16. Espaço Cultural Inemãnatã Apurinã, povo Apurinã – Av. Coletora – N. Cidade	L1 Português	L2 Apurinã
17. Espaço Cultural Puranga Yasarú, povo Baré – Rio Cuieiras, Negro	L1 Português	L2 Nheengatu
18. Espaço Cultural Nusoken, povo Sateré-Mawé – Rua N. Wongal, Redenção I	L1 Português	L2 Mawé
19. Espaço Cultural Tupana Aruka, povo Baré – Rio Tarumã Mirim	L1 Português	L2 Nheengatu
20. Espaço Cultural Sol Nascente, diferentes etnias – Francisca Mendes III	L1 Português	L2 Nheengatu
21. Espaço Cultural Nações Indígenas, diferentes etnias – Bairro Tarumã	L1 Português	L2 Nheengatu
22. Espaço Cultural Uka Umbesara Wakenai Anumarehit – Bairro Tarumã	L1 Português	L2Nheengatu/Kokama

Figura 4. Mapa de localização das escolas e dos Espaços Culturais Indígenas de Manaus

Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED, 2016

O mapa de localização mostra que a maioria dos Espaços Culturais estão localizados no perímetro urbano, principalmente na área do Tarumã. Apenas o espaço 7, da Aldeia Inhaã-Bé, o espaço 8 - Inemiri Tupãna Yupirunga, o espaço 9 - Inemiri, o espaço 11- Weku Durpuá, o

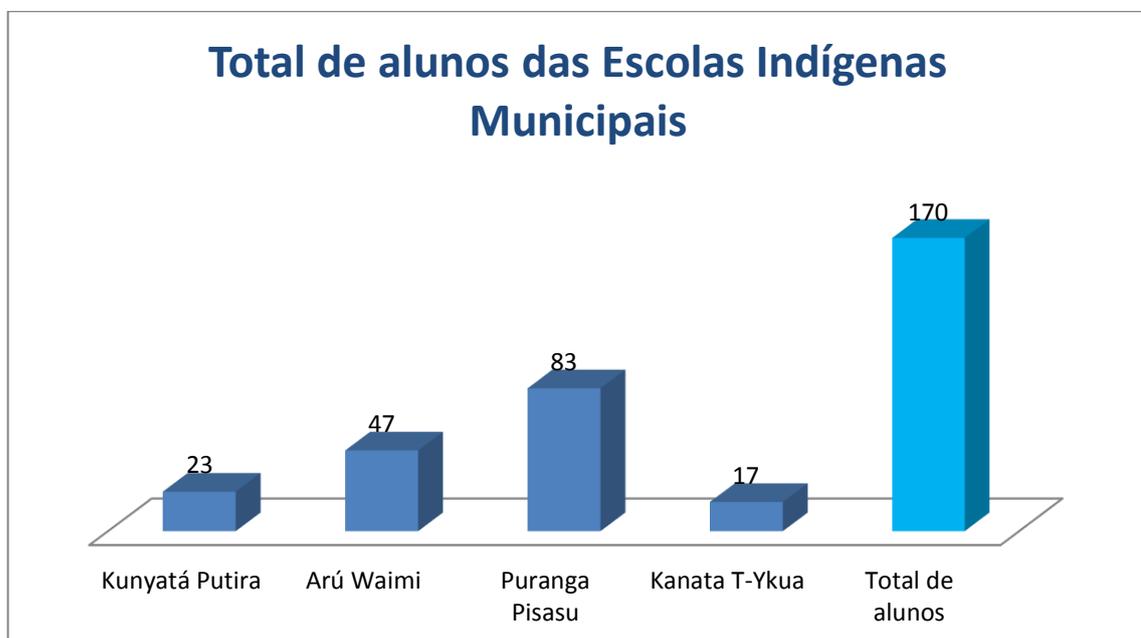
espaço 13 - Puranga Yasarú e o espaço 15 - Tupana Aruca estão localizados na Zona Rural de Manaus. No entanto, as escolas municipais indígenas estão localizadas na Zona Rural Ribeirinha, na região do baixo rio Negro.

A pesquisa aponta que o português tornou-se a primeira língua de aquisição (L1) entre todas as comunidades indígenas do município de Manaus, ao passo que as línguas indígenas passaram a ser a segunda língua (L2).

O português também é a língua de instrução do conteúdo das disciplinas da grade curricular nas escolas e espaços culturais indígenas, contudo as línguas indígenas não compõem o currículo. Elas funcionam como disciplinas especiais, ensinadas pelos professores indígenas, de acordo com as etnias que as falam, por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena, haja vista que já não são mais transmitidas de geração a geração no seio familiar, nem utilizadas no cotidiano dos membros da comunidade. Deste modo, coube às escolas e aos espaços culturais o papel de revitalização dessas línguas dentro de cada comunidade indígena por meio do ensino, quando esse é o desejo da liderança da comunidade indígena em questão.

Em relação ao número de alunos matriculados nessas escolas e espaços culturais indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, tem ocorrido um aumento considerável de matrículas, de 492 em 2015 passou para 671 alunos matriculados em 2016, segundo a Gerência de Educação Escolar Indígena. Dados esses que podem ser constatados nos gráficos 1, 2 e 3:

Gráfico 1 – Número de alunos indígenas matriculados nas escolas indígenas em 2016



Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED, julho de 2016.

Observa-se no Gráfico 1 que as escolas municipais indígenas possuem 170 alunos, sendo 23 alunos da escola Kuyatá Putira, os quais representam 13,52%; 47 alunos da escola Arú Waimi, que representam 27,65%; 83 alunos da escola Puranga Pisasú, que representam 48,83% e 17 alunos da escola Kanata T-Ykua, que representam 10,% dos discentes indígenas matriculados em 2016 nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

No Gráfico 2, estão expostos o número de alunos indígenas matriculados nos espaços culturais indígenas do município de Manaus em 2016:

Gráfico 2 – Número de alunos indígenas matriculados nos espaços culturais em 2016



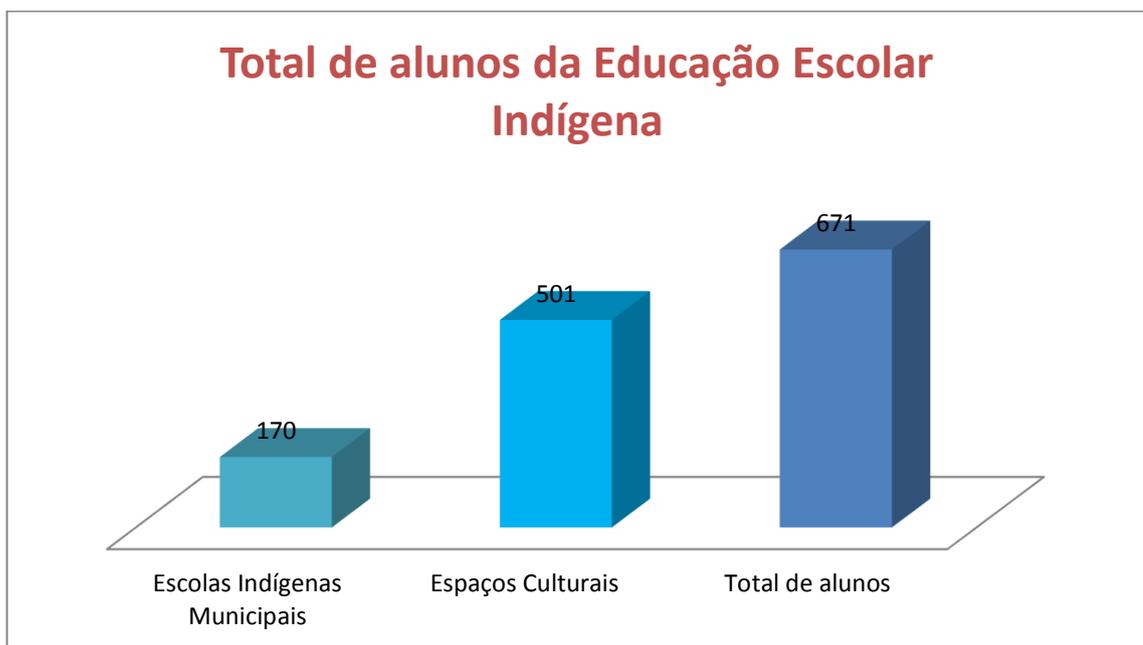
Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED, julho de 2016.

Conforme se observa no Gráfico 2, a maioria dos alunos estão matriculados nos Espaços Culturais, um total de 501 estudantes indígenas. Isso é devido à maior concentração de indígenas nas áreas urbanas, por conta do chamado êxodo rural, que é o deslocamento de pessoas do interior para a cidade. Observa-se em termo de quantitativo de alunos por espaço cultural que o Parque das Tribos destaca-se com o maior número de alunos, num total de 71, que representam 14, 30% dos alunos matriculados em 2016, seguido das Nações Indígenas com 64, que representam 12, 80% e Tsetso Kokama com 43 alunos, que representam 8,16%.

As línguas indígenas ensinadas predominantes nos espaços culturais indígenas são o Nheengatu, o Tukano, o Mawé, o Tikuna e o Kokama, no entanto, nas escolas indígenas, predomina-se o Nheengatu.

No Gráfico 3, estão expostos o número total de alunos indígenas matriculados na Rede Municipal de Ensino de Manaus em 2016:

Gráfico 3 – Número de alunos indígenas matriculados da Rede Municipal de Ensino



Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED, julho de 2016.

Conforme se observa no Gráfico 3, somando os alunos das escolas indígenas, que representam 25,34% e, dos espaços culturais, que representam 74,66%, totalizam 671 alunos indígenas matriculados em 2016, na Rede Municipal de Ensino de Manaus.

Nas escolas e espaços culturais indígenas é ofertado ensino intercultural e interdisciplinar, onde os professores indígenas alinham o ensino dos componentes curriculares da base nacional comum ao ensino das línguas étnicas.

Os espaços culturais atendem, no contraturno, aos alunos indígenas de Manaus matriculados em escolas não indígenas existentes nas proximidades de suas comunidades. Nesses espaços, os professores focam os trabalhos pedagógicos no fortalecimento e valorização das culturas e línguas étnicas. Esses professores dos espaços culturais são indígenas da mesma etnia dos alunos que atendem e recebem uma formação específica para atuarem nessas localidades. Também, nesses espaços são desenvolvidas atividades sobre “saberes, culturas,

artes e tradições”, as quais visam à revitalização, valorização e ao fortalecimento das culturas e línguas indígenas existentes no município de Manaus. Os eventos contam com a participação de alunos e professores das escolas indígenas municipais e dos espaços culturais atendidos pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, além de lideranças indígenas e comunitárias.

1.4 A formação dos professores indígenas no Município de Manaus

A Rede Municipal de Ensino, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas, desenvolveu o Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação - PROFORMAR, oferecido no período de 2002 a 2008. Este programa atende aos artigos 62, 63 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9.394/96). Barbosa e Ramos (2008) testificam que, por meio desse programar, formaram-se mais de mil e oitocentos professores para atender aos alunos da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Manaus. Muitos educadores formados por este sistema de ensino integram o quadro de professores das escolas e espaços culturais indígenas. Entretanto, o foco principal do PROFORMAR era elevar o nível dos professores da formação de magistério, antigo segundo grau para o nível superior, mas não contemplava uma formação específica nas línguas indígenas e/ou de educação escolar indígena. Portanto, o PROFORMAR não tinha como propósito específico oferecer uma qualificação adequada para formação de profissionais da educação indígena, embora tenha contribuído para uma formação educacional mais genérica.

Outro programa que vem contribuindo com a formação e qualificação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Manaus é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, instituído para atender ao disposto no Artigo 11, Inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes/MEC, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O objetivo deste programa é fomentar a oferta de educação superior, gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Mas, assim como o PROFORMAR, o PARFOR, também não contempla uma formação ou qualificação específica de professores nas línguas indígenas e nem na modalidade de educação escolar indígena, deixando com isso de proporcionar aos educadores indígenas uma qualificação ou requalificação no ensino de suas línguas étnicas. A diferença do PARFOR em relação ao programa anterior é que, no curso de pedagogia, oferecido pela Universidade Federal do

Amazonas e Universidade do Estado do Amazonas, foram inclusos na grade curricular disciplinas como: “Educação indígena”, “Educação na região Amazônica”, “Sociedades indígenas e educação”, contemplando, ainda que seja de forma parcial, a modalidade de Educação Escolar Indígena.

Também, por meio de levantamento *surveys* (GIL, 2006) feito nas grades curriculares dos cursos de pedagogia das dez maiores universidades particulares do Amazonas, apontou-se que apenas duas dessas universidades oferecem, em seus currículos, uma disciplina relacionada à modalidade de Educação Escolar Indígena, porém, nas grades curriculares das demais, não há. Deste modo, para aperfeiçoamento do seu quadro de docentes indígenas, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por meio de sua gerência de educação escolar indígena, tem implementado suas políticas públicas, na formação, qualificação e requalificação de seu quadro de profissionais da educação por meio do curso “Saberes Indígenas” - formação continuada de professores indígenas no processo da alfabetização, com base nas atividades pedagógicas propostas no Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas, as quais estão pontuadas no capítulo IV deste trabalho, respeitando a língua étnica e os processos próprios de aprendizagem, oferecendo métodos para elaboração de material didático diferenciado, cumprindo a legislação brasileira da Educação Escolar Indígena.

No início de 2016, a Secretaria Municipal de Educação, por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), contratou mais de vinte professores indígenas para compor o quadro de profissionais da educação. Os educadores atuam em quatro escolas indígenas e em dezoito espaços culturais, atendidos pela Rede Municipal de Ensino. Mas o problema é que boa parte desses professores não possuem formação superior e o contrato de trabalho é por um período de quatro anos, ou seja, ao término do contrato, os professores são dispensados. O ideal seria que esses professores fossem concursados e tivessem formação específica em suas línguas étnicas ou pelo menos em pedagogia com ênfase em educação escolar indígena.

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação de Manaus conta com cinco coordenadores da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) e com trinta professores indígenas, distribuídos nas escolas e espaços culturais, conforme exposto no Quadro 2:

Quadro 2. Coordenadores e professores da Educação Escolar Indígena

COORDENADORES E PROFESSORES	QUANTITATIVO
Professores das escolas indígenas	12
Professores dos espaços culturais	18
Coordenadores da Gerência de Educação Escolar Indígena	5
Total:	35

Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – SEMED, julho de 2016.

De acordo com a Gerência de Educação Escolar Indígena, dos trinta professores, oito têm formação superior, doze estão cursando o nível superior e dez têm o ensino médio completo. Eles estão lotados em número de três por escola e um em cada espaço cultural. Entre os cinco coordenadores, um tem doutorado, um está cursando mestrado e três têm graduação. Os coordenadores têm, como principal função, auxiliar as escolas na organização pedagógica, orientação didática e oferecer treinamento e formação continuada ao corpo docente das escolas e espaços culturais indígenas.

Apesar da oferta dos cursos de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, ofertado pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras/UFAM, realizado nas comunidades indígenas de Taracua - turma Tukano; Tunui - turma Baniwa, e Cucuí - turma Nheengatu, no município de São Gabriel da Cachoeira e do curso de Pedagogia - Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas, ainda são incipientes as ações de políticas linguísticas por parte do Estado, haja vista que há uma grande necessidade de profissionais qualificados na área de educação escolar indígena e de professores indígenas com formação superior que, de forma efetiva, supram às demandas das escolas e espaços culturais indígenas no Amazonas, em especial no município de Manaus.

A falta de profissionais para suprir às necessidades da modalidade de Educação Escolar Indígena nas comunidades e escolas indígenas tem sido uma das principais reivindicação das lideranças indígenas em Manaus.

1.5 O povo Baré da Comunidade Pisasú Sarusawa: história e aspectos sociolinguísticos

Este subcapítulo trata dos aspectos históricos e sociolinguísticos mais relevantes do povo Baré da comunidade Pisasú Sarusawa.

1.5.1 Aspectos históricos

A história do povo Baré, da comunidade Pisasú Sarusawa, é resultado do processo de migração dos povos indígenas no Amazonas. Esse ocorreu, segundo depoimentos de moradores da comunidade em questão e de textos de historiadores como Bessa Freire (2003, p. 129), a partir do Decreto de 24 de julho de 1845, do primeiro governador da Província do Amazonas, Bento de Figueiredo de Tenreiro Aranha, sob o qual os indígenas de diferentes etnias, inclusive Baré, foram regularmente mandados para Manaus para trabalharem, sem pagamento, na construção das casas da capital.

Com o novo Diretório, os indígenas foram submetidos ao trabalho obrigatório, acabando por perderem todos os seus direitos. Uma das tarefas principais dos diretores dos indígenas era convencê-los, via de regra, pela força, a se deslocarem para os povoados e vilas coloniais, onde serviam de mão de obra nos trabalhos de construção ou extração de recursos naturais, conforme destaca Cabalzar (1998, p. 85). “Este processo levou, no século XIX, a um esvaziamento de muitas comunidades indígenas dos rios Uaupés, Içana e Xié, cujas famílias eram levadas à força para o baixo e médio rio Negro”. Muitos indígenas foram envolvidos na exploração extrativista e submetidos a trabalhos compulsórios. Esse procedimento deu início a uma migração forçada, sobretudo, do povo Baré. Essas migrações intensificaram-se, principalmente entre os anos de 1960, 1970 e 1980 e, o principal motivo que contribuiu para este fato foi o fechamento dos internatos salesianos entre os anos de 1984 a 1987 de Pari Cachoeira, no Tiquié; e de Iauareté e Taracuí, no rio Uaupés; de Assunção, no rio Içana, dentre outros na região entre Santa Isabel do Rio Negro e de São Gabriel da Cachoeira. Com isso, as famílias indígenas se viram obrigadas a mudar-se para as missões e, principalmente, para as cidades, para possibilitar aos seus filhos o acesso às escolas (FOIRN – ISA, 2000). Por isso, hoje se encontram famílias do povo Baré residindo em todas as cidades da região do rio Negro e em pequenas comunidades e vilas às margens dos rios e afluentes dessa região.

Destes movimentos migratórios, surge a comunidade Pisasú Sarusawa, em 1980.

Localizada à margem esquerda do rio Cuieiras, afluente do rio Negro, a 80 Km da cidade de Manaus – AM, conforme mostra o mapa cartográfico na Figura 5, a comunidade Pisasú Sarusawa (Nova Esperança), do povo Baré, está situada na Mesorregião do Centro Amazonense, Microrregião Manaus, no baixo rio Negro, na divisa com o município de Novo Airão, estado do Amazonas, Brasil.

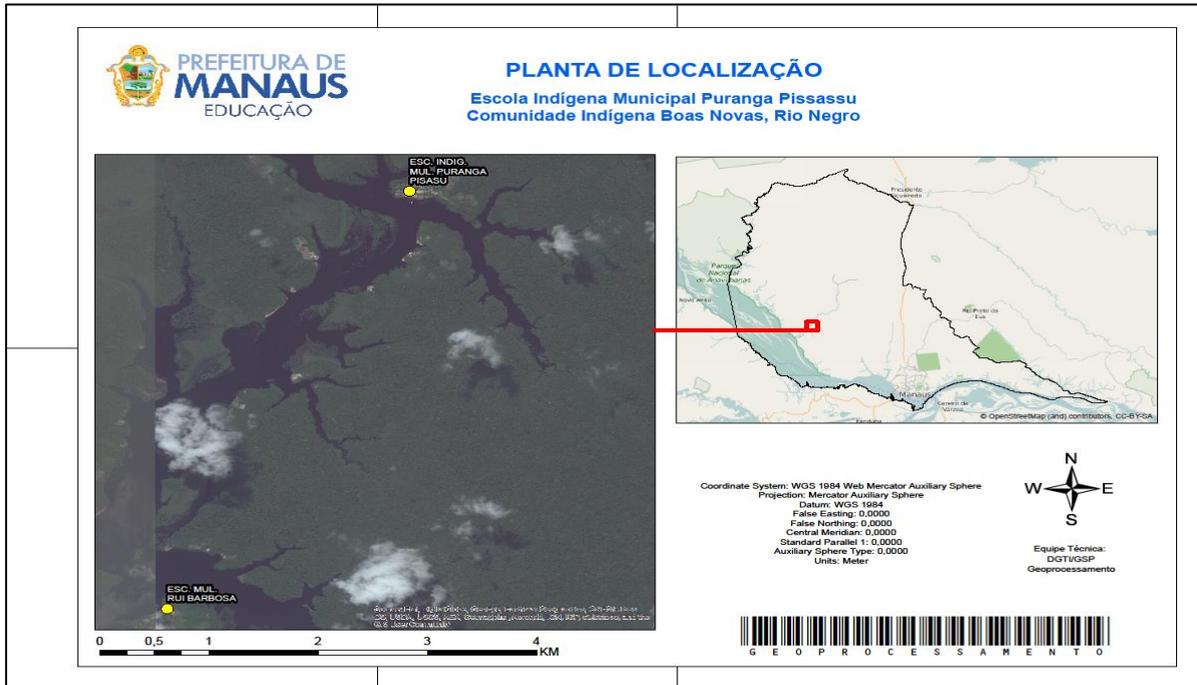


Figura 5- Planta de localização da comunidade Pissassu Sarusawa
Fonte: Centro de Mídia da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, 2016.

De acordo com Cabalzar (1998, p. 33), o termo "comunidade" é o nome dado há décadas pelos missionários católicos e adotado também pelos protestantes aos povoados que vieram a substituir as antigas malocas comunais. Essas eram grandes casas que serviam de moradia para várias famílias, as quais eram construídas às margens dos rios. Esse termo hoje é estendido para denominar os pequenos agrupamentos de indígenas, como é o caso da comunidade Pissassu Sarusawa.

Esta comunidade, conforme já mencionado, foi fundada no ano de 1980, pelo Senhor Getúlio Nascimento da Silva, de etnia Baré. No início, havia poucas famílias, que formavam um grupo de 13 pessoas, oriundas de São Gabriel da Cachoeira e de Santa Isabel do rio Negro. De acordo com o Sr. Getúlio⁴, a vinda do grupo familiar para esta região do baixo rio Negro foi em busca de oportunidade. Ele afirmou que,

⁴ Entrevista concedida por SILVA, Getúlio Nascimento da. Entrevista I. [julho. 2016]. Entrevistador: Ademar Lima. Manaus, AM, 2016. 1 arquivo .mp4 (30 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no CD Anexo a esta dissertação.

Como eu me aposentei do exército brasileiro em São Gabriel da Cachoeira e minha família não tinha trabalho na cidade, resolvemos vir para o rio Cuieiras, para trabalhar no plantio de mandioca, atividade de pesca e de produção de artesanatos nessa região e aqui estamos até hoje (informação verbal, 2016).

No período de 1990 a 2016, a comunidade foi recebendo outras famílias, também vindas de São Gabriel da Cachoeira e de Santa Isabel do rio Negro, as quais foram se instalando na localidade e, com isso, aos poucos, a população foi aumentando, assim como a aldeia, na medida em que foram surgindo novas construções de casas de palafitas para abrigarem os recentes moradores. Atualmente, a comunidade Pisasú Sarusawa possui uma população estimada em 136 pessoas, sendo, na sua quase totalidade da etnia Baré, constituída por 29 famílias, distribuídas em 24 casas, às margens do rio Cuieiras, na região do rio Negro, Manaus, Amazonas. As fotografias da comunidade na Figura 6 exemplificam bem a formação atual, com as estruturas das casas e escola do povo Baré da comunidade Pisasú Sarusawa:



Figura 6. Comunidade Baré Pisasú Sarusawa
Fonte: Ademar dos Santos Lima, julho de 2016.

Como se pode observar na Figura 6, devido ao aumento demográfico dos últimos anos, a comunidade Pisasú Sarusawa também teve que expandir sua estrutura física e seus serviços sociais para atender à população. A comunidade possui 24 residências, sendo, na maioria, casas

de palafita (piso suspenso do chão), conforme se pode ver na (fotografia D). As palafitas são tipos de residências comuns na zona ribeirinha dos rios da Amazônia, devido ao ciclo das águas, as enchentes, que há na região.

Na comunidade há uma escola pública municipal, que oferece ensino básico de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, Educação Escolar Indígena e Ensino Médio Mediado por Tecnologia, fruto da reivindicação e lutas constantes dos líderes da comunidade, além de um posto de saúde coordenado pela Secretaria Municipal de Saúde de Manaus – SENSEA. Também possui um centro social comunitário, uma biblioteca comunitária, um restaurante comunitário, um *chapéu de palha*⁵, um campo de futebol, uma quadra de areia e duas pequenas redes de comércios. Também, dispõe de um poço artesiano, o qual fornece água potável à comunidade, energia elétrica advinda de um grupo gerador e uma antena de captação e recepção de sinal de internet para uso nas aulas mediadas por tecnologia na escola.

Destaca-se ainda, na comunidade, a biblioteca comunitária *Uka Yayumbwé Bayakú* (casa do conhecimento Bayakú), que foi inaugurada em julho de 2016, por meio de parceria com o Instituto de Pesquisas Ecológicas – IPÊ e o Instituto C&A, conforme Figura 7:



Figura 7. Biblioteca comunitária Uka Yayumbwé Bayakú
Fonte: Instituto de Pesquisas Ecológicas - IPÊ, julho de 2016.

De acordo com o Instituto IPÊ, a Biblioteca comunitária Uka Yayumbwé Bayakú (casa do conhecimento Bayakú) foi construída em quatro meses, com apoio financeiro do Instituto C&A e abriga mais de 600 livros, além de uma videoteca e um viveiro de ervas.

A biblioteca funciona como um centro cultural dos povos indígenas, no rio Cuieiras, e tem

⁵ Construção com cobertura de palha no formato de chapéu utilizado como área de repouso (FIGURA 6 - F)

como principal objetivo promover o fortalecimento e a valorização da cultura do povo Baré na comunidade.

A área da Comunidade Pisasú Sarusawa habitada pelo povo Baré é de 2.000m por 3.000m e, ainda não está oficialmente legalizada, mas existe a permissão da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o usufruto da terra. Essa área geográfica se caracteriza por grande diversidade biológica presente nos inúmeros micro-ecossistemas e, paradoxalmente, por uma escassez generalizada de nutrientes (oligotrofia), o que revela o alto grau de adaptabilidade dos espécimes ali existentes. A esse respeito, Salati et al (1983, p. 52) explica que a “escassez de nutrientes é uma característica das bacias de rios de água preta”. Além destes, fatores do ambiente físico constituem partes importantes do ecossistema florestal, tais como as características físicas e químicas dos solos e os fatores climáticos que são determinantes para a distribuição dos variados tipos de vegetação nessa região. O clima dessa região é do tipo tropical, quente e úmido, com temperatura média acima de 20o C, sujeito às mais altas precipitações até 3.500mm por ano. (SALATI et al 1983, p. 111).

Em detrimento desse conjunto variado de fatores físico-químicos, hidrográficos e climáticos, somados à ação dos microorganismos, a fisiografia da região é bastante diversificada e complexa, apresentando, em várias sub-regiões, tipos diversificados de vegetação e solos que são extremamente ácidos, arenosos e lixiviados, tais como igapós (floresta inundada), refúgios ecológicos, ninhais e áreas de tensão ecológica. Cada uma delas guarda características peculiares, como a capinarana ou “caatinga” do rio Negro, que existe na maior parte das terras indígenas dessa região. (SALATI et al 1983, p. 111).

Entrelaçada no meio desse complexo ecossistema está a comunidade Pisasú Sarusawa, às margens do rio Cuieiras, afluente do rio Negro. A área ocupada representa apenas 12% do espaço geográfico das terras da comunidade. Portanto, 88% ainda continuam preservadas e intactas, onde há plantas e árvores nativas, como andiroba (*Carapa guianensis*), cedro (*Cedrela fissilis*), castanheira (*Bertholletia excelsa*), itaúba (*Mezilaurus itauba*), pau-brasil (*Caesalpinia echinata*) e outras espécies nativas da região Amazônica.

A população atual da comunidade Baré Pisasú Sarusawa é formada por crianças, adolescentes, jovens e adultos, conforme demonstra o Quadro 3:

Quadro 3 – População da comunidade Pisasú Sarusawa

POPULAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Crianças	0 a 12 anos	30	28	58
Adolescentes	13 a 19 anos	10	11	21
Jovens	20 a 25 anos	8	9	17
Adultos	26 a 39 anos	8	7	15
Adultos	40 a 60 anos	11	7	18
Adultos	Acima de 60 anos	4	3	7
Total	Geral	71	66	136

Fonte: Posto de saúde comunitário Uka Yane Pusanga, 2016

Na formação populacional da comunidade, percebe-se que há predomínio de crianças entre 0 a 12 anos, as quais representam 42,65% da população. Os adultos, entre 26 a mais de 60 anos, representam 29,41%; os adolescentes, entre 13 a 19 anos, representam 15,44% e, os jovens, entre 20 a 25 anos, constituem 12,5% da população.

A taxa de nascimento é de 2% ao ano; de óbito 0,3%, e de crescimento demográfico 4%. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,538, estando abaixo da média do IDH do município, que é de 0,720, de acordo com Censo do (IBGE de 2010). A expectativa de vida da comunidade é de 72,6 anos.

A comunidade entrou no processo de vida urbana em nível local. A economia, a religião, a cultura e a vida social vêm passando por um processo de transformação desde o período de sua fundação. A comunidade que antes tinha por prioridade conservar a tradição êmica, ou seja, os saberes locais que constituem sua cultura a ser transmitida pelos mais idosos como a língua Nheengatu ensinada, principalmente no seio familiar, cantos na língua étnica, a dança “Dabukuri”, a pintura corporal, as vestimentas usadas nos rituais, o cultivo da cultura da mandioca e o artesanato baré, aos poucos estão sendo substituídos pela cultura ocidental. Os informantes entrevistados confirmaram essas mudanças que, de acordo com a anciã Hugolina⁶, 69 anos, fluente na língua Nheengatu ressalta que:

Os mais jovens aqui da comunidade já não querem mais saber da nossa cultura e nem de falar o Nheengatu. Só querem saber da cultura dos brancos, das festas dos brancos e do português. Eles estão esquecendo nossas tradições e língua, só os mais velhos, assim como eu que ainda querem continuar mantendo nossa cultura, tradição e língua

⁶ Entrevista concedida por SILVA, Hugolina. Entrevista II. [julho. 2016]. Entrevistador: Ademar Lima. Manaus, AM, 2016.

(informação verbal, 2016).

O levantamento sociocultural e linguístico que aqui se apresenta foi obtido por meio da observação participante e de depoimentos coletados juntos aos moradores mais antigos da comunidade em estudo. A partir da análise do material obtido, aponta-se que a vida da comunidade possui aspectos semelhantes aos da vida urbana. Devido ao acesso veiculado às tecnologias como TV, rádio, aparelho celular, computador e internet, verifica-se que as tradições, a cultura e a língua indígena estão sendo suplantadas pelos costumes, cultura e língua portuguesa.

A esse processo denomina-se aculturação. Trata-se de um conjunto de mudanças resultantes do contato de dois ou mais grupos de indivíduos, representantes de culturas diferentes, quando postos em contato direto e contínuo, de forma impositiva ou natural, causa mudanças profundas, tendo como resultado uma nova cultura. Conjecturando nesse sentido, Laraia (1986, p. 96) afirma que, “[...] no caso dos indígenas brasileiros, representou uma verdadeira catástrofe. Pois, o processo de aculturação se deu de forma imposta pelos colonizadores”.

Para Laraia (1986, p. 97), “O processo de aculturação pode ocorrer de forma menos branda, e de maneira mais impositiva, mais rápida, embora isso não caracterize uma regra”. Numa relação de poder entre grupos (entre dominadores e dominados), como se viu nas formas de colonização da Amazônia, a aculturação pode ocasionar alguns traumas quando assume um caráter violento, principalmente quando o grupo dominado tem sua cultura humilhada pelo grupo dominador. Para ilustrar isso, basta pensar na forma como os europeus lidavam com os indígenas, bem como na maneira com que tentaram infundir nestes alguns costumes e valores, como o catolicismo enquanto religião e proibi-los de praticar seus rituais sagrados.

Outro aspecto a ressaltar é a respeito dos desdobramentos da vida urbana. Nota-se que paralelamente a estes ocorre o que se entende por transformação cultural. Essa última, promovida pelo avanço do capitalismo e pelo desenvolvimento dos meios de comunicação como a internet, representa também o que se pode chamar de ocidentalização do mundo, uma vez que os valores e costumes ocidentais estão cada vez mais presentes em todas as sociedades, em todos os continentes, inclusive na comunidade Pisasú Sarusawa. É claro que isso não significa que as identidades e origens culturais irão se perder, nem que podem ser extintas na comunidade, mas que é importante, porém, pensar-se nos limites de uma massificação cultural para resguardar as tradições, cultura e língua que fazem parte da história de um povo.

Segundo Ferreira, 2006, p. 112, “A cultura é a afirmação da identidade coletiva, mediante os quais o indivíduo toma consciência de seu pertencimento”. Para Bauman (2005, p. 17), “o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha e, portanto, o modo como nos comportamos e agimos são fatores determinantes tanto para o pertencimento quanto para a identidade”.

Entre as mudanças que se observa na comunidade em questão, faz-se referência à organização sociopolítica. Antigamente, pelo decorrer de anos e mesmo de décadas, a comunidade era liderada apenas pelo ancião. Entretanto, atualmente ela passou a ser estruturada pelo sistema sociopolítico de instituição de cacique. Esta liderança é exercida por uma pessoa do sexo masculino que tem por finalidade liderar e administrar a aldeia. O termo Zana, por sua vez, designa a pessoa do sexo feminino, que tem a mesma função do cacique, quando eleita. No caso da Comunidade Pisasú Sarusawa, a cada quatro anos há eleição entre os comunitários para elegerem seu representante. Podem se candidatar homens e mulheres acima dos 18 anos.

O processo de eleição é realizado através de voto direto e vence o candidato ou candidata que obtiver a maioria simples dos votos. A última eleição na comunidade Pisasú Sarusawa ocorreu em janeiro de 2015 e a próxima será em janeiro de 2019.

A principal base econômica da comunidade ainda são os artesanatos, o pescado e a mandioca e seus derivados. Esses produtos podem, eventualmente, gerar renda, quando o excedente é vendido nas cidades próximas ou servem ainda de moeda de troca entre os membros da comunidade. Quanto ao pescado, é destinado em sua maior parte ao consumo das famílias ribeirinhas, podendo também servir como moeda de troca entre as comunidades locais. O exercício de profissões como de artesão, professor, agente de saúde e ainda os aposentados têm contribuído significativamente com a renda das famílias. Além disso, a maior parte das famílias recebe ajuda do governo na forma de bolsas, como a bolsa família e bolsa escola.

A comunidade Pisasú Sarusawa busca preservar e manter suas tradições e parte de sua cultura artesanal dos seus antepassados. Deste modo, essa atividade tem sido a principal fonte de renda da comunidade. A partir da utilização de matérias primas como madeiras, cipós, palhas e produtos agrofloretais, o povo Baré confecciona diversos artesanatos, como: miniaturas de peixes, animais silvestres, tapetes, utensílios de cozinha, arco e flecha, dentre outros, conforme mostra a Figura 8:

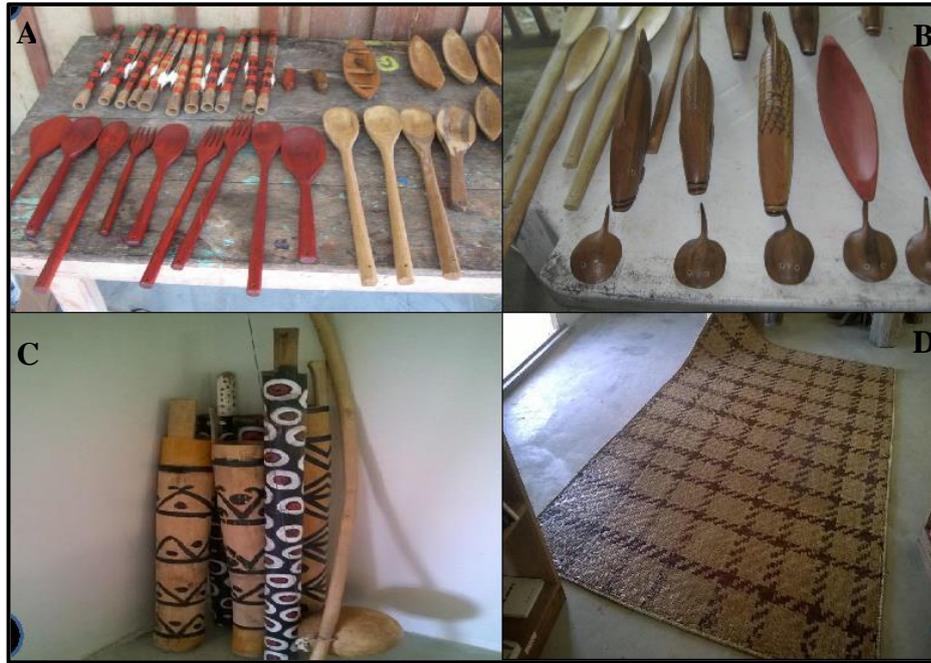


Figura 8. Artesanatos da comunidade Pisasú Sarusawa
Fonte: Ademair dos Santos Lima, julho de 2016

A comunidade Pisasú Sarusawa, do povo Baré do rio Cuieiras, mantém parte de suas atividades culturais e tradicionais, principalmente com a produção dos trabalhos artesanais, como colheres de madeiras (fotografias A; canoas e animais de madeira representando a fauna e a flora local (fotografia B); flechas, arcos, cestos de cipó (fotografia C) e, tapete de palha (fotografia D), conforme se observa na Figura 8. Todavia, o artesanato também já sofreu influências externas, com o propósito de melhorar o acabamento das peças visando à comercialização e também à precificação dos produtos. As ações para tais melhorias são organizadas por meio de cursos oferecidos pelo Instituto de Pesquisas Ecológicas (IPÊ), que juntamente com o Instituto (C&A) promovem as atividades artesanais na comunidade desde 2006.

A mandioca, *Manihot esculentum Crantz*, tem sido a segunda maior fonte de renda para o povo Baré da comunidade Pisasú Sarusawa, depois do artesanato Figura 9:



Figura 9. Processamento da farinha de mandioca
Fonte: Ademar dos Santos Lima, 2017.

O processamento da farinha de mandioca é uma das atividades mais exaustivas, pois requer diversas etapas no processo de produção até sua fase final. Conforme se observa na Figura 8, primeiro faz-se a colheita dos tubérculos na plantação (roça, fotografia B), que geralmente se localiza acerca de oitocentos metros da casa de farinha (fotografia A); depois procede-se à retirada da casca da mandioca (fotografia C), que em seguida é lavada (fotografia D), ralada e posta na prensa para extração do sumo (fotografias E e F). Após algumas horas, a mandioca é retirada, peneirada (fotografia G), levada ao forno para secar por um período de 2 horas (fotografia H) e posta numa bacia para esfriar (fotografia I).

A comunidade produz anualmente entre 1.800 a 2.000 kg de farinha de mandioca. Parte dessa produção é vendida e a outra parte é destinada ao consumo das famílias, pois a farinha ainda é uma das principais fontes de alimento do povo Baré.

1.5.2 Aspectos sociolinguísticos

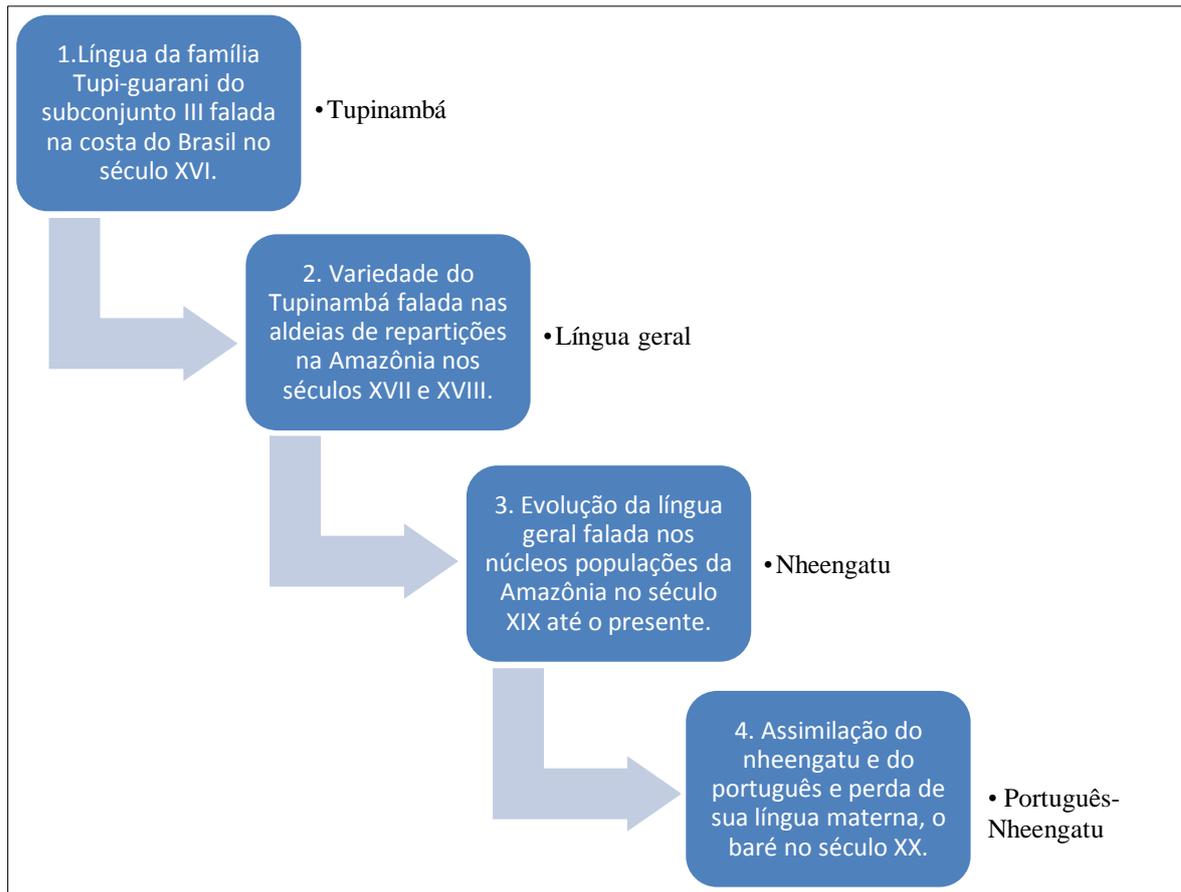
Os aspectos sociolinguísticos do povo Baré da comunidade Pisasú Sarusawa estão intrinsicamente ligados ao processo das políticas linguísticas do período colonial no Amazonas que, de acordo com Bessa Freire (2003), a partir da retirada do povo Baré de suas aldeias de origens para as chamadas *aldeias de repartições*⁷, os indígenas, aos poucos, foram deixando de falar a língua materna (o Baré, língua da família Arawak do ramo Maipure do Norte) e passaram a falar o Nheengatu que, segundo Cruz (2011, p. 1) é “[...] a variedade moderna da língua geral amazônica, que teria se desenvolvido a partir do Tupinambá, língua da família Tupi-Guarani do subconjunto III.”. O Tupinambá, de acordo com Métraux (1948, p. 95), “foi uma língua falada em toda a costa do Brasil, desde a confluência do rio Amazonas com o oceano Atlântico até ao Sul do estado de São Paulo, no século XVI”. Posteriormente, no século XVII, surgiu a língua geral brasílica, variedade do Tupinambá que, segundo Cruz (2011, p. 4) era a “[...] língua geral falada na província de Maranhão e Grão-Pará, de 1616 até o final do século XVIII”. Posteriormente, de acordo com Bessa Freire (2004, p.114), de 1616 até 1686, a língua geral brasílica expandiu-se pelos núcleos populacionais da Amazônia de forma assistemática, e, no século XIX, evoluiu para a variedade chamada língua Nheengatu.

O termo “nheengatu”, traduzido como “língua boa”, para o português, foi usado pela primeira vez por Couto de Magalhães (1876, p. 4), “[...] assim, a palavra *nheëngatú*, que significa língua boa, compõe-se de *nheë* e *katú* [...]”. Ou seja, *nheë* ou *nheenga* (língua) e *katú* (boa, bom).

Apresenta-se, na ilustração do Gráfico 4, como se deu o processo de evolução da língua Nheengatu e sua assimilação pelo povo Baré desde o período da colonização no Amazonas até o século XIX:

⁷ Aldeamentos religiosos que acomodavam os indígenas vindos dos descimentos que eram feitos através de convencimento dos nativos para saírem de suas terras de origens.

Gráfico 4. A evolução da língua Nheengatu e sua assimilação pelo povo Baré



Fonte: Adaptado a partir de Cruz (2011).

Conforme se observa no Gráfico 4, o surgimento da língua Nheengatu entre o povo Baré insere-se no contexto histórico do período colonial na Amazônia e tudo decorre, a partir da inserção da língua geral, introduzida pelos padres jesuítas no século XVII e XVIII nas chamadas aldeias de repartições, onde se concentravam indígenas de várias etnias, povos e, entre esses, os Baré, que eram trazidos para estas aldeias por meio de *descimentos*⁸. Casasnovas (2006, p. 10) afirma que, “a língua geral amazônica foi penetrando, a partir do século XVII, por todo o Norte do país, mesmo onde nunca tinham vivido povos Tupinambá e se tornou veículo, não só da catequese, como também da ação social e política luso-brasileira”. Assim, pode-se afirmar que o Nheengatu surgiu a partir das mudanças linguísticas que ocorreram no contato da língua geral com as muitas línguas indígenas que eram faladas na bacia amazônica. Esse contexto multilíngue e multicultural propiciou o surgimento do Nheengatu que foi adotado como língua de comunicação interétnica, principalmente entre os povos Baré, Baniwa e Werekena. Deste

⁸ Processo de retirada dos indígenas de suas aldeias de origens das cabeceiras de rios e afluentes para as aldeias de repartições.

modo, o povo Baré deixou de falar sua primeira língua materna e assimilou a língua Nheengatu e posteriormente também o português. O desaparecimento da língua Baré, outrora falada pelo povo Baré do rio Negro e que hoje se encontra extinta, é confirmado por Cruz (2011, p. 21): “Hoje em dia, os Baré não falam mais Baré, falam o português e o nheengatu”.

Outro fato linguístico-histórico que contribuiu para o enfraquecimento e perda da língua étnica entre o povo Baré foi a introdução da língua portuguesa na Amazônia pelos portugueses. Assim, de forma incisiva, mais uma vez, a língua adotada e considerada pelo povo Baré como materna era ameaçada. A esse respeito, Bessa Freire (2003, p. 112) informa ainda que “a educação desses indígenas não passava mais pela língua indígena, sendo feita diretamente em português”.

Para agravar mais ainda a situação, o primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo (Marques de Pombal), em 1758, proibiu o ensino de línguas indígenas obrigando somente o ensino do português. Ainda, por razões estratégicas de Estado, substituiu os nomes indígenas dos povoados das margens dos rios e atribuiu-lhes nomes portugueses. A língua Nheengatu, de acordo com Bessa Freire (2003) e Navarro, (2016, p. 7) “até 1877, ela foi mais falada que o português na Amazônia, inclusive nas suas cidades grandes ou pequenas, situadas às margens dos seus rios e igarapés: Belém, Manaus, Macapá, Santarém, Tefé, Óbidos e outras”.

Outros fatores que contribuíram para o enfraquecimento e perda da língua étnica entre o povo Baré foram:

- **Guerra da cabanagem** – revolta popular do período regencial que ocorreu entre os anos de 1835 e 1840, na província do Grão-Pará (hoje, estado do Pará), região Norte do Brasil. Segundo Bessa Freire (2003, p. 111), “[...] os 40.000 mortos apresentados nas estatísticas oficiais, vítimas de cinco anos de repressão (1835-1840) eram, quase todos, usuários das línguas indígenas”.

- **Migração nordestina** – durante o primeiro ciclo da borracha, em 1879, os nordestinos migraram para a região da Amazônia para trabalhar no extrativismo, principalmente na extração do látex. Segundo Nascimento (1998, p. 3), no período de 1879 a 1910, o contingente de pessoas que migraram para a Amazônia não teria sido inferior a meio milhão. Fato confirmado por Navarro (2016, p. 7) “[...] mais de quinhentos mil nordestinos, fugidos da seca migraram para a Amazônia”. Consigo trouxeram a língua portuguesa para a região, fazendo com que, o português passasse a ser a língua dominante na Amazônia. Os motivos da migração de nordestinos para Amazônia podem ser sintetizados em três principais pontos: a demanda do mercado internacional por borracha, a reduzida mão de obra na Amazônia

para atender a essa demanda e, por fim, a prolongada seca de 1877 – 1880 que assolou o Nordeste (LACERDA, 2006, p. 28).

- **A proibição pelos salesianos do uso das línguas indígenas de 1916 a 1990** - os salesianos, que eram responsáveis pelos internatos, assim como pela educação escolar indígena, proibiram o uso das línguas indígenas nesses espaços escolares, assim como também as manifestações tradicionais e culturais dos povos indígenas. Segundo Cabalzar (2012, p. 29), “Os indígenas eram proibidos de falar suas línguas, eram iniciados na religião católica e no aprendizado de hábitos e padrões estranhos à sua cultura”.

Somente a partir de 1991, por meio do Decreto 26/91, que o governo Federal retirou a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio e atribuiu ao Ministério da Educação – MEC, a competência para coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena. Assim, em 1997, por meio da Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação, o MEC fixou diretrizes e competências para os municípios, por meio das secretarias municipais de educação, que passaram a coordenar a modalidade de ensino Educação Escolar Indígena. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, passou-se a ensinar as línguas indígenas somente a partir do ano de 2007.

- **O fenômeno de deslocamento sociolinguístico** - Como já se sabe, a língua portuguesa se tornou a língua de maior poder linguístico e, por isso, ela toma espaço das línguas étnicas, por meio do fenômeno de deslocamento sociolinguístico que começou há muitos anos e que continua até hoje (RCNEI, 1998, p. 118). Arelado a isso está a forte pressão externa que, através do levantamento sociocultural e linguístico feito neste estudo por meio de observação participante e de depoimentos dos informantes das comunidades, aponta mudanças na vida social, cultural e linguística, como reflexos de uma adesão à vida urbana. As transformações e fluxos contemporâneos de pessoas, tecnologias, imagens e informações vêm refletindo na cultura e na língua. Com acesso à informação veiculada por tecnologias como TV, rádio, aparelho celular, computador, internet, verifica-se que as tradições, a cultura e a língua indígena estão sendo suplantadas pelos costumes, cultura e língua portuguesa. Ainda tem o fator de desprestígio das línguas étnicas, a redução drástica no número de falantes e contextos e espaços desfavoráveis para a prática de suas línguas.

Deste modo, desde o período colonial até o presente momento, o número de falantes do Nheengatu nas comunidades do povo Baré, inclusive na comunidade Pisasú Sarusawa, vem diminuindo e, mesmo com o ensino da língua nas escolas e espaços culturais, a situação

linguística desse povo é complexa e corre o risco, pela segunda vez, de perder a língua de comunicação interétnica, o Nheengatu e se tornarem monolíngues, falantes somente da língua portuguesa.

Entretanto, é possível impedir que as línguas indígenas desapareçam. Para isso é preciso que seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de suas línguas étnicas e que assumam compromissos e “atitudes linguísticas” para evitar o desaparecimento dessas línguas, criando estratégias para tanto (CALVET, 2002, p. 57).

Para que isso aconteça, é necessário que as comunidades indígenas em conjunto com os professores indígenas esforcem-se para manter as suas línguas étnicas em uso. O ensino, assim, desponta como um instrumento importante no processo de revitalização e fortalecimento dessas línguas.

Esta região ainda é habitada por muitos povos indígenas, os quais lutam por manter um equilíbrio entre suas características básicas das tradições como, a pintura no corpo, a moradia feita de palhas, a rede utilizada como local de descanso, a pesca e a caça como atividades básicas de sobrevivência, os rituais de dança, dentre outros, assim como a manutenção e revitalização de suas línguas étnicas. Todavia, diante de influências da vida urbana, mesmo pessoas que vivem em aldeias pequenas e aparentemente remotas podem receber hoje as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV, de rádios portáteis ou de internet, que as prendem à “aldeia global” das novas redes de comunicação.

E é nessa era globalizada que o indivíduo se permite, segundo Canclini (2007, p. 208), relacionar-se com outras sociedades e situar sua fantasia em múltiplos cenários ao mesmo tempo. Isto quer dizer que uma comunidade indígena, por exemplo, não mais ficará isolada em sua aldeia vivendo apenas de suas tradições. Laraia (1986, p. 67) afirma que, “A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”. Deste modo, o indígena sai de seu espaço cultural e circula pelo espaço cultural do não indígena, adotando alguns de seus costumes e levando para ele também algo de sua cultura. Laraia (1986, p. 96) ainda afirma que, “Assim sendo, a mudança que é inculcada pelo contato não representa um salto de um estado estático para um dinâmico, mas, antes a passagem de uma espécie de mudança para outra. O contato, muitas vezes, estimula a mudança mais brusca, geral e rápida do que as forças internas”. Laraia (1986, p. 67) ressalta que, “A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade”. O

fato é que, como já se sabe, a hegemonia da cultura dominante sempre se sobrepõe sobre a cultura dominada e, com isso, ocorre o chamado processo de aculturação, muito comum na região Amazônica desde o período colonial. Dentre esse processo de incorporação e/ou assimilação da cultura ocidental pelos povos indígenas no Amazonas, a língua étnica tem sido afetada e, aos poucos, vai sendo substituída pelo português.

A língua Nheengatu, falada pela comunidade Pisasú Sarusawa, no município de Manaus, como língua de comunicação, constitui-se, ainda, um instrumento de afirmação étnica dos povos que perderam suas línguas, nesse caso, os Baré.

Desde quando a língua materna dos Baré desapareceu, eles adotaram o Nheengatu como língua de comunicação interétnica e é por meio desta língua que o povo Baré busca manter a expressão de sua cultura e tradições. Entretanto, o Nheengatu também é uma das línguas consideradas em perigo de desaparecer pela UNESCO, conforme se observa no *Atlas of the world's language in danger*, representado pela cor “laranja”, no grau de língua (severamente ameaçada de desaparecer) *Severely endangerment* Figura 10:

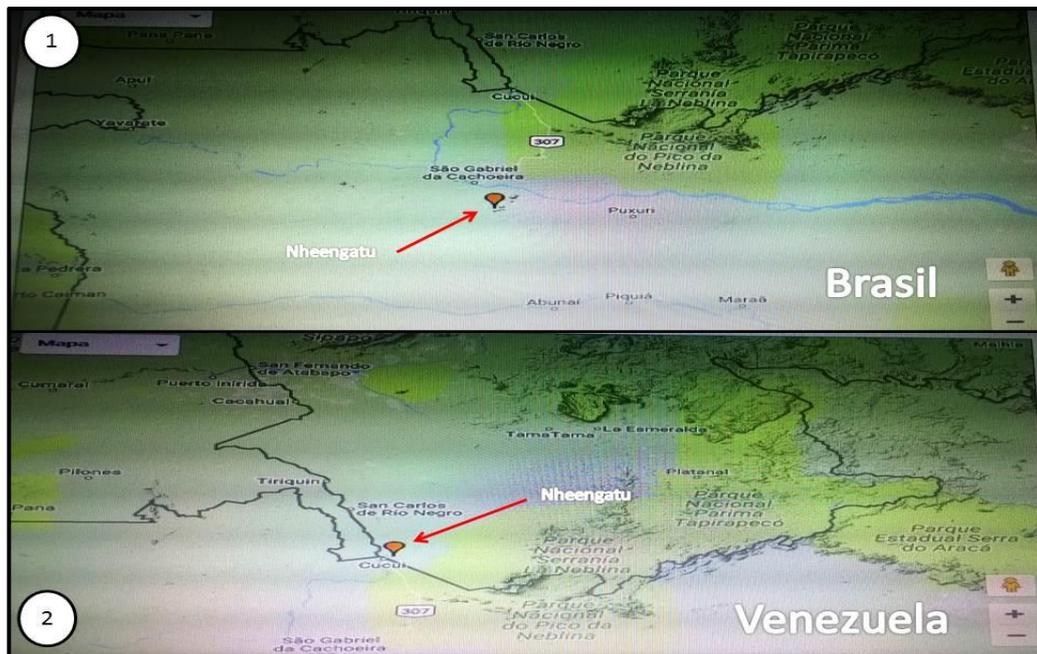


Figura 10. Mapa da situação da língua nheengatu no Brasil e na Venezuela
Fonte: Atlas of the world's language in danger/UNESCO, 2016.

A situação da língua Nheengatu, tanto no Brasil, quanto na Venezuela, de acordo com a UNESCO é a mesma, conforme se constata nos pontos destacados na Figura 10. Em ambos os países o Nheengatu está em estado de língua severamente ameaçada de desaparecer. É o que mostra o *Atlas of the world's language in danger*, o qual pode ser consultado através do sítio da instituição, a saber: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>.

Os estudos desta pesquisa realizados com os falantes do Nheengatu da comunidade Pisasú Sarusawa apontam que os riscos de desaparecimento da língua étnica são iminentes. Uma iniciativa para minimizar esse risco foi a implantação da escola indígena bilíngue Puranga Pisasú, em 2007, pela Secretaria Municipal. Deste modo, a escola trabalha para revitalizar e manter a língua Nheengatu viva na comunidade, pois essa já não é mais transmitida de geração a geração no núcleo familiar.

Atualmente os falantes da comunidade Pisasú Sarusawa apresentam três tipos de bilinguismos: equilibrado, semibilíngue e incipiente ou passivo, com predomínio do bilinguismo incipiente. Assunto tratado no capítulo IV, análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO II - A sociolinguística no contexto da educação escolar indígena

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre estudos realizados com línguas indígenas no Amazonas baseados em pesquisas sociolinguísticas, assim como sobre autores que tratam dessa área de estudo e de temáticas em Educação Escolar Indígena.

2.1. Breve reflexão sobre os estudos sociolinguísticos realizados no Amazonas

Neste subcapítulo foram reunidos estudos recentes realizados na região do rio Negro que tratam do “levantamento sociolinguístico” dos povos indígenas no Amazonas. Com isso, tem-se como objetivo conhecer a situação relatada por outros pesquisadores, a fim de subsidiar a análise que aqui se apresenta em referência à situação sociolinguística da comunidade Pisasú Sarusawa. Estudos anteriores retratam acerca da importância do tema e os desafios que os povos indígenas têm enfrentado para continuar mantendo suas línguas vivas. Deste modo, apresentam-se quatro estudos realizados na área de línguas indígenas. O primeiro, realizado por Renault-Lescure (1990), que se intitula “As línguas faladas pelas crianças do rio Negro: descontinuidade na transmissão das línguas”. O segundo, por Moore (2009) apud Pacheco (2009) “Análise da produção sobre as línguas dos povos indígenas do Amazonas”. O terceiro, por Aquiles Santos Pinheiro intitulado “Identidade, língua e cultura: usos sociais e políticos do Nheengatu na comunidade indígena do Cartucho, no Médio rio Negro – AM” (2011) e, o quarto, realizado por Zilma Henrique Melgueiro “A Situação Sociolinguística nas Escolas Indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)” (2012).

O estudo de Odile Renault-Lescure, desenvolvido em 1990, traz uma análise de um

grupo urbano específico, o dos alunos das escolas urbanas de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, descrevendo suas práticas linguísticas domésticas. O estudo tomou como universo de pesquisa 457 jovens que estudavam no 5º ano do ensino fundamental até o final do ensino médio, que compreendia a faixa etária entre 11 e 18 anos (embora havia alguns com mais de 20 anos) nas únicas duas escolas que existiam no período da pesquisa, no núcleo urbano da cidade (mas não no município inteiro, já que havia 123 escolas ‘rurais’ em funcionamento). Deste modo, o pesquisador delimitou seu campo de estudo somente na área urbana de São Gabriel da Cachoeira.

O estudo de Renault-Lescure (1990) mostra os seguintes dados sobre o repertório linguístico dos jovens da cidade de São Gabriel da Cachoeira:

Tabela 1 – Repertório linguístico dos jovens da cidade de São Gabriel da Cachoeira

Línguas faladas	Como 1ª língua	Como 2ª língua	Línguas compreendidas
Português	390	67	-
Espanhol	1	21	84
Língua Geral	27	87	141
Tukano	36	29	62
Tuyuka	-	1	-
Wanano	2	1	5
Desano	-	-	5
Piratapuya	1	2	11
Kubeo	-	1	2
Baniwa	-	3	10
Tariano	-	1	4
Baré	-	-	1

Fonte: Renault-Lescure, Odile (1990), p.317.

O estudo de Renault-Lescure mostrou que 66 alunos (14,44%) falavam uma língua indígena como língua primeira, enquanto que 125 (27,37%) falavam uma língua regional como segunda língua. Some-se a isto o fato de que 241 (52,73%) compreendiam outras línguas. Entre as línguas indígenas mais compreendidas destaca-se a língua Geral com 141 alunos, o Tukano com 62, Piratapuya com 11 e Baniwa com 10 alunos. Somando os alunos por língua indígena que a falam como primeira ou segunda língua ou que a compreende, chega-se ao seguinte resultado: língua Geral 255 alunos, Tukano 127, Piratapuya 14, Baniwa 13, Wanano 8, Desano 5, Tariano 5, Kubeo 3, Tuyuka 1, Baré 1. Considerando a estrutura do multilinguismo rionegrino, constata-se que uma parte dos informantes era monolíngue em português, a outra

parte falava ou entendia duas ou três outras línguas: não está claro o suficiente no trabalho de Renault-Lescure se os falantes podiam ao mesmo tempo responder que falavam uma língua indígena e compreendiam a outra. Por uma interpretação ‘multilíngue’, ou seja, de que eram alunos diferentes que respondiam em um e em outro caso, haveria 432 alunos que falavam ou entendiam uma língua indígena ou 94,5%. Porcentagem alta, se considerar que uma parte dos alunos eram filhos de militares e funcionários, ou de comerciantes vindos de outras partes do Brasil.

A pesquisa de Renault Lescure aponta para o deslocamento linguístico das línguas indígenas pelo português, dada à baixa reprodução linguística intergeracional dos adultos aos jovens. É uma conclusão esperável também de uma análise sobre a situação macropolítinguística do país, que nos leva a reconhecer que, mesmo as línguas indígenas mais faladas, são línguas ameaçadas, assim como apontam também as pesquisas de Melgueiro (2012) e de Aquiles (2011).

Quatro pontos merecem nossa atenção no estudo de Renault Lescure:

1) Descontinuidade na transmissão das línguas: As mães se mostram mais ativas quanto ao uso das línguas indígenas do que os pais. Ainda assim, somente 28% delas, no caso do Nheengatu, e 47% delas, no caso da língua Tukano, utilizam-nas nas trocas verbais com os filhos. Em relação aos pais, apenas 13% e 27%, respectivamente, fazem uso dessas línguas indígenas em sua comunicação com os filhos.

2) Vontade de integração à sociedade nacional: Um desejo forte por parte dos pais de ver os filhos escaparem da discriminação, favorecendo o uso da língua portuguesa, que se coloca como elemento fundamental para a “desejável” integração dos indígenas à sociedade dominante, enquanto que o domínio da língua indígena se torna menor, como uma marca do mundo dos “não civilizados”, da qual precisam se afastar.

3) Discriminação das línguas indígenas: Foi implantada nas escolas das Missões a ideia de que falar uma língua indígena é um obstáculo no processo de aprendizagem do português, por isso chegou-se a proibir as línguas indígenas nas escolas e no meio familiar. Disso resultou o seguinte quadro que envolve três situações: o filho sabe falar a língua indígena, mas não a usa; o filho só entende a língua, mas não a fala; o filho desconhece a língua.

4) Perda da identidade: A criança, por receber a pressão exterior (da sociedade) e interior (familiar), acaba perdendo sua identidade étnica. Isso está visível particularmente no caso das crianças da sociedade Tukano, em que a estrutura organizacional está/estava baseada na exogamia linguística. Nesse contexto, a língua falada é a marca da identidade e determina as possibilidades de casamento, sendo a escolha do cônjuge restrita a uma pessoa de língua

materna diferente. A pesquisa mostrou que as crianças, sobretudo as Tukano, estão deixando de se identificarem e de valorizarem a matriz cultural dos pais e passando a valorizarem apenas os valores de identidade dos “brancos”, fatos também encontrados nesse estudo aqui apresentado e em Melgueiro (2012).

As línguas indígenas têm chamado à atenção de pesquisadores há várias décadas devido aos seus desaparecimentos, restrições de uso, além do número reduzido de seus falantes. Apenas recentemente é que se instaurou uma política de estado para a sua revitalização e uso como línguas de instrução e ensino nas escolas indígenas.

Pacheco (2009, p. 25) ressalta que:

A urgência da documentação e descrição dessas línguas é grande e sustenta-se que a produção científica sobre elas contribua para valorizá-las como línguas de expressão legítimas dos povos que as falam, para criar políticas de proteção da diversidade linguística, além de contribuir para as pesquisas sobre o conhecimento tradicional expresso através delas, sendo elas próprias uma das formas de conhecimento tradicional e cultural.

O estudo de Pacheco traz dados importantes sobre a situação sociolinguística da região. De acordo com este autor (2009, p. 24), no estado do Amazonas, há 56 línguas, ainda faladas, segundo um levantamento realizado em Rodrigues (1986; cf. tb. RODRIGUES 2000; QUEIXALÓS & LESCURE, 2000).

A partir das informações de Pacheco (2009, p. 26), apresentam-se os dados da situação das línguas indígenas e o número de falantes baseado no levantamento de pesquisa de campo feito por Moore (2009), referente à situação das línguas com relação ao número de falantes, conforme se observa nas tabelas 2 a 5:

Tabela 2 – Línguas indígenas com mais de quatro mil falantes no Amazonas

Línguas Indígenas	Número de Falantes
Tikuna	35.000
Tukano (Ye'pã-masa)	8.000
Saterá-mawé	6.219
Nheengatu	6.000
Yanomami	6.000
Baniwa	5.811
Yanomami	4.000

Fonte: Pacheco (2009, p. 26) In: Moore, (2009)

A Tabela 2 mostra, na ordem decrescente, as línguas de maior ao menor número de

falantes, de acordo com Pacheco (2009), baseado nos dados de Moore (2009) de pesquisa de campo. No caso do Nheengatu, que é o objeto dessa pesquisa, os dados apontam que havia 6.000 falantes, número que se pode confirmar com os dados de pesquisa de Cruz (2011, p. 16) que, “[...] estima o número de falantes de Nheengatu em 6.000 pessoas no Brasil [...]”. Somando-se a isso os 2.000 falantes do lado venezuelano, chega-se ao total de 8.000 falantes de Nheengatu (MONELEY, 2010).

O levantamento feito por Pacheco (2009, p. 26), baseado nos dados de Moore (2009), mostrou também as línguas com menos de cem falantes, conforme se observa na Tabela 3:

Tabela 3 – Línguas com menos de cem falantes no Amazonas

Línguas Indígenas	Número de Falantes
Siriano (Tukano)	71
Warekena do Xié	20 a 40
Barasana	34
Makúna (Tukano)	32
Katukina-kanamari	30
Korubo	25
Bará	21
Kulina	20
Parintintin	10
Kawahíb, falado pelos Jiahui e Juma	6
Yuriti (Tukano)	5
Kaixána	1

Fonte: Pacheco (2009, p. 26). In: Moore, (2009)

A Tabela 3 mostra os dados do levantamento de Pacheco (2009, p. 26), com base nos dados de Moore (2009) na ordem decrescente das línguas menos falada no Estado do Amazonas. Entretanto, em relação à língua “Warekena do Xié”, o autor não definiu um número exato de falantes, ficando entre 20 a 40. Esses dados referem-se aos falantes do rio Xié. Entre as hipóteses que se pode considerar a não exatidão do número de falantes, deve-se a complexidade geográfica dessa região e também o deslocamento da população indígena do rio Xié, que costuma trabalhar na extração de cipó e que, de acordo com Cabalzar (1998, p. 47) “[...] há o deslocamento para as barracas de piaçava, situadas a montante, período que pode durar até dois meses, dependendo da distância entre a comunidade e o ponto da barraca”. Ou ainda, o pesquisador ter relacionado somente o número de falantes fluentes e deixado de fora os semifalantes e passivos. Pois em relação aos dados populacionais daqueles que se

autodenominam dessa etnia, Cabalzar (1998, p.48) estima a população “Werekena em 900, sendo 491 no Brasil e 409 na Venezuela”. O pesquisador não incluiu a língua Dâw, entretanto deveria constar, pois, de acordo com V. Martins (2005, p. 21) “[...] os Dâw conseguiram se reerguer como etnia e atualmente a população Dâw foi quase dobrada, em relação aos meados da década de oitenta”. De acordo com S. Martins (2014, p. 14), “Os Dâw são 126”, conforme consta no último senso demográfico dessa etnia. Atualmente, os Dâw habitam a margem direita do rio Negro, no sítio Waruá, próximo ao município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas.

Pacheco (2009, p. 26), baseado nos estudos de Moore (2009), também pesquisou as línguas indígenas que possuíam acima de 100 a 4.000 mil falantes, as quais estão demonstradas na Tabela 4:

Tabela 4 – Línguas indígenas acima de cem a quatro mil falantes no Amazonas

Línguas Indígenas	Número de falantes
Apurinã	2.000 a 3.000
Wai-wai e subgrupos relacionados	2.914
Hupda	1.900
Kanamari	1.654
Marúbo	1.250
Waimiri-Atroarí	1.120
Jamamadi	884
Deni	875
Tuyuka	825
Kotíria=Wanano	650
Yuhup	617
Katukina-kanamari (Katukina do Rio Biá)	450
Katukina (Pano)	404
Kawahíb (Tenharim)	350
Matis	322
Paumari	290
Kubewa	150 a 220
Jarawara	180

Fonte: Pacheco (2009, p. 26). In: Moore, (2009)

Os dados expostos na Tabela 4 mostram que, em relação à língua indígena “Apurinã”, o pesquisador não conseguiu saber o número exato de falantes e, portanto, estabeleceu um dado aproximado entre dois a três mil falantes dessa língua, bem como no caso da língua “Kubewa”,

a qual ele estabeleceu um número aproximado entre 150 a 220 falantes. Das línguas Maku, o autor menciona Yuhup, Hupda, mas não Nadeb e Dâw. De acordo com V. Martins (2005, p. 19), os Nadeb constituem um grupo de 140 falantes” e conforme S. Martins (2014, p. 14), os Dâw, povo Maku que vive em São Gabriel da Cachoeira, são 126. Os falantes das línguas Kakua e Nukak estão mais do lado colombiano, mas deveriam constar, fato conformado por Cabalzar (1998, p. 48) “A esses quatro grupos no Brasil, somam-se dois grupos na Colômbia: os Kakua, situados entre os rios Papuri e Vaupés e, os Nukak, entre os rios Inírida e Guaviare. Ao todo, são seis grupos”.

Pacheco (2009, p. 26), baseado nos estudos de Moore (2009), também analisou a situação do multilinguismo no Noroeste Amazônico, no qual, devido à união marital pela exogamia linguística, ele observou várias línguas convivendo numa mesma comunidade. Por este motivo, o pesquisador cita que, “[...] encontrou falantes que dominavam três ou mais línguas, que eram faladas no cotidiano de suas famílias (além de compreender outras línguas faladas na comunidade)”. A Tabela 5 mostra a situação das línguas faladas, de acordo com o levantamento de Pacheco:

Tabela 5 - Línguas faladas no Noroeste Amazônico, separadas por famílias linguísticas

TUKANO	ARUÁK	MAKU	YANOMAMI	TUPI-GUARANI
Tukano	Baniwa	Hupda	Yanomami	Nheengatu
Desana	Kuripako	Yuhupde		
Kubeo	Warekena	Dâw		
Wanano	Tariano	Nadób		
Tuyuca	Baré (extinta)	Kakwa		
Pira-Tapuya		Nukak		
Arapaso				
Karapanã				
Bará				
Siriano				
Makuna				
Tatuyo				
Yuruti				
Barasana				
Taiwano				

Fonte: Pacheco (2009, p. 27). In: Moore, (2009)

Na Tabela 5, adaptada de Pacheco (2009, p. 27), baseados nos dados de Moore (2009), sobre línguas faladas no Noroeste Amazônico, separadas por famílias linguísticas, mostra que a maioria das línguas concentra-se na família linguística Tukano com 15 línguas, após indicam-se família Aruák com 5 línguas; família Maku com 6 línguas; família Yanomami com 1 língua e família Tupi-Guarani com 1 língua.

Observa-se que as famílias linguísticas convivem no mesmo espaço geográfico, pois, segundo V. Martins (2005, p. 15) “As regiões dos rios Negro e Uaupés, onde vivem os Maku, são também habitadas por outras famílias linguísticas, como Arawak, Tukano e Yanomami”.

Assim como os estudos de Renault-Lescure (1990), o trabalho de Pinheiro (2011) desenvolvido na região do Médio rio Negro, na comunidade indígena do Cartucho, localizada na ilha de Wabada, nas Terras Indígenas, Amazonas, buscou também observar, nesse caso, o estudo dos usos sociais e políticos das línguas indígenas, em especial do Nheengatu. O propósito inicial do pesquisador foi conhecer as razões pelas quais certas línguas são faladas ou não, dependendo do contexto social ou situações de comunicação coletiva e a interação social, circunstancial ou não, em que os falantes estão em realizações concretas nos domínios sociais da linguagem. Uma das hipóteses que norteou o estudo de Pinheiro foi que o Nheengatu consolidou-se como uma língua franca e, por esta razão, tornou-se o instrumento que permite a comunicação e interação social, servindo como mediadora interétnica na região e, mais que isso, estabeleceu-se como a língua materna ou tradicional, e tem sido adotada por vários grupos étnicos que perderam suas línguas nativas, como é o caso do povo Baré.

Para Pinheiro (2011, p. 133), a premissa inicial era de que o Nheengatu era o principal elemento de coesão e mediador intercultural. No decorrer de sua observação participante, o autor constatou que essa premissa se confirmou e mostrou-se verdadeira.

No percurso de sua investigação teórica, Pinheiro partiu da discussão acerca do conceito de identidade, passando pelas relações de contato interétnico até chegar à língua, privilegiada nesse contexto, como um diacrítico fundamental no processo de (re) construção da identidade dos indígenas do médio rio Negro, cujo caso mais representativo observado por ele é o do grupo Baré.

Assim, ele conclui que o processo histórico-social que gerou essa população “misturada”, obviamente, é parte constitutiva da história do contato das populações indígenas daquela região com os colonizadores brancos, que remontam ao período colonial. Nesse contexto, o autor chega à conclusão de que a língua Nheengatu é apenas um dentre os muitos elementos da alteridade, da cultura do “outro” que foi apropriado pelos indígenas da região do rio Negro e transformado em identidade, o que evidencia todos os problemas que se colocam no contato do indígena com a sociedade nacional, engendrando a ideia dos “hibridismos”, com todas as suas consequências para os povos indígenas, que passaram a transformar as suas identidades a partir do contato com a sociedade nacional.

Na mesma perspectiva do trabalho de Renault-Lescure (1990), outro estudo que também destaca a descontinuidade do uso das línguas indígenas é o de Melgueiro (2012), que analisou

a situação sociolinguística existente em duas escolas públicas na cidade de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, focalizando sua atenção nas três línguas indígenas majoritárias na região, Baniwa, Nheengatu e Tukano.

O objetivo do trabalho da pesquisadora foi descrever o estado de uso dessas três línguas pelos indígenas residentes na cidade, como forma de avaliar o grau de manutenção e/ou ameaça de deslocamento sociolinguístico. Desta forma, o trabalho de Melgueiro (2012) compreendeu as duas maiores escolas que são frequentadas por indígenas, por considerar esse ambiente propício para o levantamento dos dados necessários à pesquisa que ela desenvolveu. Melgueiro entrevistou um total de 451 alunos, somando as duas faixas etárias, sendo uma de 10 a 20 anos e outra de 20 a 40 anos. Na faixa etária de 20 a 40 anos totalizaram-se 162 alunos. Nesse grupo todos os entrevistados se declararam falantes das línguas de suas etnias. Já na faixa etária de 10 a 20 anos, dos 289 alunos entrevistados, ela observou uma realidade que sinalizou a descontinuidade da transmissão das línguas indígenas, uma vez que 43% do total não falavam mais a língua de seu povo.

O Quadro 4 mostra os dados referentes ao corpus constituído e interpretados por Melgueiro na Escola Estadual Irmã Inês Penha e na Escola Municipal Dom Miguel Alagna, na cidade de São Gabriel da Cachoeira:

Quadro 4 – Levantamento geral dos alunos da escola Irmã Inês Penha

	Baniwa	Baré	Tukano	Outras etnias	Não índios	Subtotal	%
Falante	19	12	29	17	-	77	24%
Não falante	6	94	27	25	29	181	56%
Falante passivo	-	3	2	4	-	9	3%
Sem informação	-	-	-	-	-	57	17%
Subtotal	25	109	58	46	29	324	100%
%	8%	34%	18%	14%	9%	100%	100%

Fonte: Melgueiro (2012, p. 68).

De acordo com os dados do Quadro 4, entre os 109 alunos Baré que estudavam na escola Irmã Inês Penha, a maioria não falava mais a língua étnica, no caso, o Nheengatu, a qual foi adotada como língua de comunicação por esse povo. Somente 12 alunos se consideravam falantes ativos, porque faziam uso regular da língua étnica. Três eram falantes passivos e o restante, 94 alunos, não falavam e nem entendiam a língua indígena. Esse grupo que não falava mais a língua corresponde àqueles que já nasceram na cidade; os falantes passivos eram os que possuíam avós em casa que falavam Nheengatu com eles e, por isso, entendem a língua, embora

não sejam falantes.

Em relação aos Tukano, somaram 58 pessoas, das quais 29 eram falantes do Tukano, 27 não falantes e duas, falantes passivas. Por fim, entre os Baniwa, dos 25 alunos participantes da pesquisa, 19 falavam a língua Baniwa e 06 não eram falantes. Apesar de serem em número reduzido, constatou-se que a maioria falava a língua de sua etnia.

No estudo realizado na escola Municipal Dom Miguel Alagna, Melgueiro (2012, p. 100) observou que também nessa escola havia um número expressivo de alunos da etnia Baré, somando um total de 68 pessoas, que equivaleu a 53% do total de 127 alunos da escola. Outro grupo heterogêneo, formado por nove etnias que habitavam a região do Alto Rio Negro, o qual somou 34 alunos, o equivalente a 27% do levantamento feito. Em terceiro, os Baniwa, com 15 alunos (12%); em quarto, os Tukano, com apenas 6 alunos (5%), e, por fim, os não índios, com 4 alunos (3%). Os dados de Melgueiro apontam que, dos 127 alunos matriculados na escola, 97% eram indígenas.

Em relação à faixa etária, Melgueiro seguiu o mesmo procedimento que realizou na escola anterior. Entre os da faixa de 10 a 20 anos, analisou 70 alunos; na faixa etária de 21 a 40 anos, 57 alunos, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 - Levantamento geral dos alunos da escola Municipal Dom Miguel Alagna

	Baniwa	Baré	Tukano	Outras etnias	Não índios	Subtotal	%
Falante	15	21	3	28	-	67	53%
Não falante	-	47	3	6	4	60	47%
Falante passivo	-	-	-	-	-	0	0%
Sem informação	-	-	-	-	-	0	0%
Subtotal	15	68	6	34	4	127	100%
%	12%	53%	5%	27%	3%	100%	100%

Fonte: Melgueiro (2012, p. 100).

Com relação à prática da língua étnica, Melgueiro comparou o resultado da escola Irmã Inês Penha com o da escola Dom Miguel Alagna e percebeu que, nessa última escola, mais da metade dos alunos, 53%, se declararam falantes de suas línguas étnicas. Entretanto, na escola Irmã Inês Penha, somente 24% afirmaram que eram falantes de suas línguas étnicas.

Melgueiro (2012) conclui que 95% dos alunos entrevistados das duas escolas foram alfabetizados na língua portuguesa e aponta para o deslocamento linguístico das línguas indígenas pelo português, pois, somente os alunos acima de 20 anos ainda falavam fluentemente

a língua indígena, mas, mesmo assim, eles também estavam passando por esse fenômeno de deslocamento linguístico.

O fato é que, tanto os dados do estudo de Renault-Lescure, quanto os de Melgueiro apontam para a descontinuidade da transmissão das línguas indígenas e o fenômeno de deslocamento linguístico.

2.2 A contribuição da sociolinguística para o ensino das línguas indígenas

Com o propósito de estudar o tema Educação Escolar Indígena, em especial o ensino-aprendizagem da língua Nheengatu no âmbito da escola indígena Puranga Pisasú, buscou-se assim dialogar com o universo teórico da Sociolinguística, pois esse estudo se inseriu no campo que trata dos aspectos sociais que constituem o ambiente e as condicionantes para a existência e a revitalização da língua indígena. Por essa razão, recorre-se a conceitos no âmbito da sociolinguística que são fundamentais como aportes teóricos para o desenvolvimento deste estudo, principalmente os estudos de Labov (2006 – 2008), Tarallo (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Dell Hymes (1964), Milroy; Gordon (2003) Calvet (2002 - 2007), Romaine (1995), Moita Lopes (2006), Hanks (2008) e outros.

A Sociolinguística é o ramo da Linguística que busca estudar os variados aspectos da relação entre língua e sociedade (CRYSTAL, 1998, p. 243). Trata-se de um termo relativamente novo e comumente empregado para se referir a uma área de pesquisa que faz a ligação da linguística com a antropologia e a sociedade, segundo Boas (2010). Para Calvet (2002, p. 78), a sociolinguística também se ocupa da variação da língua no interior de uma comunidade de fala, além dos aspectos estritamente geográficos, os quais já vinham sendo pesquisados há gerações pelos estudiosos da área de geografia dialetologia (DUBOIS, 1973, p.561).

No aprofundamento dos estudos para norteamento da pesquisa, também se estudou em profusão as literaturas da Educação Escolar Indígena, das línguas indígenas e das políticas públicas e linguísticas brasileiras, como Cabalzar (2012), Bessa Freire (2003), Megale (2005), Barbosa (2004), Cruz (2011), Melgueiro (2012), Silva (2012), Brostolin (2003), Navarro (2016), Herrero; Fernandes (2015), (C. F/88), (LDB/96), (RCNEI/98) e outros.

Desde a segunda metade do século XX até o presente, vários estudiosos têm contribuído significativamente para o campo do estudo sociolinguístico, tais como: Joshua Fishman, Erving Golfman, Basil Bernstein, Antoine Meillet, Willian Labov, John Gumperz, Charles Ferguson, Louis-Jean Calvet, entre outros. Entretanto, um dos nomes que mais se destacou com suas pesquisas nessa área científica foi Willian Labov. Seus estudos, na década de 60, intitulados

The Social Stratification of English in New York City, voltados para a relação entre língua e sociedade, objetivaram a sistematização das variações existentes na língua falada. Em suas pesquisas, deu importância aos fatores extralinguísticos, tais como classe social, idade, sexo, escolaridade, por considerá-los como possíveis corresponsáveis das expressões variáveis da língua. Dessa forma, priorizou a observação da interdependência entre a estrutura da língua e o meio social.

Um dos estudos de Labov foi desenvolvido em 1963, no Harlem, na cidade de Nova York, Estados Unidos. Nessa pesquisa, ele investigou as causas do fracasso escolar dos jovens negros, em particular de suas dificuldades de aprendizado da leitura, utilizando um método, até então inédito, que permitiu ressaltar o papel crucial dos fatores sociais na explicação. Por ser um modelo quantitativo, esse estudioso definiu uma vertente no campo da Sociolinguística que veio a ser conhecida como Sociolinguística Laboviana ou Sociolinguística Quantitativa. Labov concluiu em seu estudo que o principal motivo pelo fracasso da leitura entre os jovens negros era o conflito cultural.

No universo teórico da Sociolinguística, este estudo, que não tem caráter quantitativo, se insere no campo que trata dos aspectos sociais que constituem o ambiente e as condicionantes para a existência a manutenção e a revitalização de uma língua. Por esse motivo, recorreu-se a conceitos, no âmbito desse ramo da ciência sociolinguística, que serviu de base teórica para a realização desta pesquisa.

Partiu-se do conceito definido como “comunidade linguística”, proposto por Calvet (2002, p. 105), o qual ressalta que, “comunidade linguística se constitui de um grupo de pessoas que se compreendem por meio de uma mesma língua”. Dessa forma, esse conceito refere-se ao grupo de seres humanos que usam a mesma língua ou o mesmo dialeto num dado momento e que pode se comunicar entre si (DUBOIS et al, 1973, p.133).

Essa compreensão de comunidade linguística é importante para se entender o contexto de complexidade multiétnica existente no universo desta pesquisa, o qual envolve o uso e a necessidade de preservação das línguas.

A relação intrínseca entre língua e sociedade é um fenômeno concreto, complexo e plausível de toda a atenção científica, porém os primeiros estudos da linguística, já postulada como ciência, não considerava 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. Essas e outras intempéries desta natureza desencadearam, por parte de Labov (2008, p. 13), uma nova concepção que ele afirmou ser a sociolinguística, “A língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de

comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos”.

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 (TARALLO, 1999, p. 89). Meillet (1921 apud CALVET, 2002, p. 17) definiu a língua como fato social. O autor aborda as diversas correntes filosóficas a respeito dos fenômenos sociolinguísticos e deixa evidente a importância de se considerar nos estudos linguísticos a afirmação de que, “[...] se a língua é um fato social, a linguística então só pode ser uma ciência social”, conquanto, sua segmentação de fato se deu a partir da publicação das pesquisas de William Labov sobre o inglês falado na ilha de *Martha's Vineyard*, em 1963, no município de *Dukes*, estado de *Massachusetts* (LABOV, 2008, p. 22). Em seus estudos, ele baseou-se nos registros do trabalho de Guy Lowman – *Linguistic Atlas of New England*.

Nessa pesquisa a respeito dos falares da ilha de *Martha's Vineyard*, Labov investigou primeiro os aspectos gerais da ilha e, posteriormente, os fatores relativos à idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude quanto ao comportamento linguístico de 69 nativos da ilha, referente à pronúncia de determinados fonemas do inglês (as vogais dos ditongos [ay], [au]) e o estudo de retenção do /r/ final e preconsonantal (2008, p. 25). O estudo de Labov contribuiu para o entendimento dos mecanismos que revelam a variação linguística, por meio da reconstrução sistemática da história da mudança sonora da comunidade da Ilha de *Martha's*, relacionada a história das mudanças sociais ocorridas naquela comunidade.

Os resultados revelaram uma articulação entre os usos linguísticos e os condicionadores sociais (extralinguísticos), os quais estão associados a fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica 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], por meio da Teoria da Variação e, utilizando um método, até então inédito, para ressaltar o papel crucial dos fatores sociais na explicação da variação linguística: o método teórico-metodológico, que propõe analisar e interpretar os fenômenos linguísticos no contexto social por meio de estatísticas.

Nesse trabalho, Labov observou a ocorrência da centralização das vogais dos ditongos, fato que manifesta herança fonética dos colonos *Yankees*, do século XVII. O uso centralizado dos referidos ditongos era a maneira de determinados moradores se reafirmarem como nativos rejeitando a pressão social feita pelas culturas dos visitantes e veranistas. Deste modo, os falantes nativos assumiam posturas linguísticas que demarcavam sua identidade social.

Em outro estudo posterior, Labov (2008, p. 63) desenvolveu uma pesquisa sobre “a estratificação social do (r)”, no qual apresenta um estudo que procura compreender as variações fonológicas surgidas a partir da consoante (r) em posição pós-vocálica, observando as condições sociais dos falantes de Nova Iorque, onde a pesquisa foi feita.

As variáveis identificadas pelo uso do (r) foram as ocorrências casuais *fourth/four* e as enfáticas *fourth/four*. O pesquisador também tomou nota das situações em que houve a ocorrência de africadas e de oclusivas para a consoante em momento final do vocábulo *fourth*, atentando-se também às variações não padronizadas do *th* utilizadas pelo falante. O pesquisador observou que as causas da estratificação do (r) estão associadas, principalmente a fatores extralinguísticos, como a identidade social do emissor, o que identificaria traços dos dialetos de classes sociais ou as diferenças entre as falas dos homens e das mulheres ou o contexto social, idade e grau de escolaridade.

A contribuição das ideias de Labov é, sem dúvida, o avanço dos estudos sociolinguísticos. A importância de estudar a língua como objeto de construção social, considerando a singularidade do ser humano, tanto como a língua. O respeito as variações sociais, regionais, geográficas, sem estigmas de "certo" e "errado" e sim, conferir a língua como o estudo do discurso enquanto expressão linguística e social no ato da comunicação.

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” (CALVET, 2002, p. 27). Para Labov (2008, p. 215) “A língua é uma forma de comportamento social: declarações neste sentido podem ser encontradas em qualquer texto introdutório”.

O olhar sistematizador e metodológico conduzido pela sociolinguística oportuna a consideração heterogênea e flexível da língua dentro das contínuas transformações sociais. No Brasil, através de sua obra “A pesquisa Sociolinguística” (1985), Fernando Tarallo torna-se o precursor de trabalhos sob o prisma da teoria variacionista, explicitando um ângulo quantitativo e, com uma didática plausível, o raciocínio quanto à proposição homóloga entre língua, o falante e seu meio social. A partir daí, outros pesquisadores e estudiosos 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.

Referente aos primeiros registros de estudos linguísticos considerados científicos a respeito das línguas indígenas no Brasil, o mérito é dado aos Jesuítas no período Colonial. As palavras de Gomes (2009, p.2) explicitam bem esse momento, quando cita que:

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. (GOMES, p. 2).

Na citação, Gomes sugere 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 de registros valiosos a respeito das línguas exterminadas, bem como das que, com muito esforço, ainda se mantêm vivas.

Nessa visão singular do estudo variacionista, a atenção referente à diversidade está presente de muitos modos, haja vista a população indígena ser um povo diferenciado em sua totalidade, o que se comprova pelas palavras de Rodrigues, quando diz que “[...] os índios no Brasil não são um povo: são muitos povos diferentes de nós e diferentes entre si [...] (2002, p.17)”. Tal assertiva coaduna muito bem aos valores metodológicos disponibilizados por essa vertente.

Com isso, é possível tecer sistematicamente análises e investigações em um universo que Tarallo (1985, p.5) chama de “[...] aparentemente caótico da língua falada”. Configurado assim, conforme o autor,

A um “campo de batalha” onde, além da presença de variantes linguísticas, encontra-se todo um volume de valores cosmogônicos, culturais e identitários manifestados através desta que não é somente um código, outrossim, um extrato marcado pelo transcurso de toda uma vida – a língua materna.

Outro fator preponderante contemplado pela sociolinguística, ao examinar uma língua indígena, conforme” (CALVET, 2002, p. 27), “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”.

Para Leite e Callou (2004, p. 132),

Os estudos sociológicos provocaram todo um despertar alusivo com destino à preservação das línguas indígenas, tanto que a constituição de 1988, nos Artigos 210 e 23, surgiu nesse contexto como incentivo e apoio legitimado, assegurando a cada etnia o direito de preservar sua língua dentro de um país reconhecido por esse motivo como multilíngue (LEITE; CALLOU, 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 pode-se dizer até que imprescindível, haja vista reputar o contexto social de seu objeto de estudo até suas últimas

instâncias gerando preciosíssimos legados à sociedade em geral deficitária de reflexões promissoras quanto a sua posição linguística e identitária na vivência de mundo.

2.3 Os fenômenos de bilinguismo e de deslocamento sociolinguístico

Entre os fenômenos estudados na comunidade Pisasú Sarusawa, no viés da sociolinguística, foi o de bilinguismo, o qual também é crucial para o estudo proposto. Adotou-se a definição do termo que diz respeito à competência de um indivíduo de falar duas ou mais línguas, utilizando-as alternadamente, segundo os meios ou as situações sociocomunicativas nas quais se encontra (TRASK, 2008, p. 47). Para Braggio (2012, p.160), “[...] um indivíduo bilíngue é aquele que usa (fala) duas línguas no seu cotidiano e, portanto, tem conhecimento das duas línguas e sabe como usá-las em diferentes situações de interação social”.

De acordo com Mackey, citado em Romaine (1995, p.8), o bilinguismo não é um fenômeno da língua, e sim de seu uso. Por isso também a definição do termo requer a identificação de categorias que dizem respeito às instâncias e à capacidade de uso da língua por parte do indivíduo. Essa capacidade, que é variável, mostra-se evidente entre as interpretações de bilinguismo apresentadas no Quadro 6 e encontradas em estudiosos citados por Romaine (1995).

Quadro 6. Conceitos de bilinguismo

Estudiosos do bilinguismo	Conceitos
Bloomfield (1933, p.56)	Esse autor considera que há o bilinguismo quando o indivíduo tem controle de duas línguas como falante nativo
Diebold (1964)	Na consideração desse estudioso, a produção já não é tão relevante para se definir com rigor o bilinguismo. Ele fornece uma definição adicional, que chama de “bilinguismo incipiente”, para caracterizar o estágio inicial do uso de duas línguas.
Haugen (1953, p.7)	Considera que o bilinguismo começa quando o falante de uma língua pode produzir enunciados plenamente significativos em outra língua
Macnamara (1967)	Propõe que um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever)

Fonte: (ROMAINE, 1995, p.11-12).

De acordo com Mackey (2000), para se definir o bilinguismo é preciso se considerar quatro situações:

- Grau de proficiência, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas que ele fala. Deste modo, o conhecimento de tais línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos;
- Função e o uso das línguas, ou seja, as situações nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilinguismo.

Alternância de código, o qual deve ser estudado como frequência, em que o indivíduo alterna de uma língua a outra;
 Deslocamento linguístico, de como uma língua influencia a outra e aos poucos vai tomando espaço, até se tornar dominante no cotidiano do indivíduo. (MACKEY, 2000, p. 12).

No contexto de convivência bilíngue na comunidade Pisasú Sarusawa, na qual a língua indígena disputa sua funcionalidade comunicativa com o português, que é a língua veicular e dominante, diferentes graus de bilinguismo podem ser observados com muita facilidade. Em particular, este estudo mostra os três principais que são de *bilinguismo equilibrado* – fluentes nas duas línguas, de *semibilíngue* – fala algumas palavras e expressões suficientes para se fazer entender e, de *bilinguismo incipiente ou passivo* – compreende uma segunda língua, mas não consegue falar.

A noção de Atitudes Linguísticas também foi contemplada para o desenvolvimento desta pesquisa. Segundo Cargile, Giles, Ryan e Bradac (1994, p.221), uma definição bastante aceita para o conceito de “atitudes” é encontrada em Sarnoff (1970). O termo diz respeito a uma “disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente para uma classe de objetos”. Definição também parecida com a de Calvet (2002, p. 65) “Mas, em face da variação, temos atitudes de rejeição ou de aceitação”. Partindo desse pressuposto, os autores salientam que atitudes, em sua natureza, são tanto afetivas, comportamentais, quanto cognitivas:

As atitudes são afetivas porque portam sentimentos com relação ao objeto da atitude; são cognitivas porque trazem crenças sobre o mundo em que se insere o objeto de atitude; e são comportamentais porque encorajam certas ações, tais como a postura que se assume com relação a alguém a partir de suas características de fala (CARGILE, GILES, RYAN E BRADAC, 1994, p.22).

O estudo de atitudes linguísticas tem uma larga tradição em várias disciplinas, tais como a Psicologia Social da Linguagem, Sociolinguística, Sociologia da Fala, Linguística Antropológica, Comunicação e Análise do Discurso. De acordo com Cargile et al (1994, p.211-212), há três técnicas utilizadas no estudo de atitudes linguísticas:

- 1ª Observação participante, usadas em estudos etnográficos ou em análises de políticas públicas de educação, a partir de documentos;
- 2ª Método direto, que envolve alguma interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa com a utilização de questionários e entrevistas, os quais sevem para medir e mesmo orientar a condução da pesquisa;
- 3ª Procedimentos que envolvem a medição considerada indireta frente às atitudes verificadas, como “paradigma de avaliação do falante”.

Nesta pesquisa adotou-se a primeira e segunda técnica, incorporando combinações entre

técnicas da observação participante, questionário e entrevista, uma vez que seu propósito contemplou a investigação baseada em informações diretas ou avaliação dos participantes sobre línguas, variedades e características de seus falantes. Por seu turno, esta pesquisa buscou elementos, a partir do questionário aplicado, que evidenciassem a atitude linguística do participante diante da utilização/ negação de sua língua étnica. Esse dado está diretamente vinculado à postura étnica do participante indígena que vive nas aldeias. Além disso, os resultados obtidos com os questionários aplicados possibilitaram analisar a ocorrência do fenômeno do “deslocamento sociolinguístico” (RCNEI 1998, p. 118) na comunidade Pisasú Sarusawa. Fenômeno esse também considerado por Calvet (2002) como “Deslocamento linguístico”, o qual ocorre quando uma língua vai sendo substituída pela outra numa comunidade bilíngue. Pois, sabe-se que nenhuma língua é estável, que ela está sempre mudando, sendo que o contexto sócio-histórico de uso definirá o tipo e a velocidade da mudança. Quando o contato linguístico é muito frequente e as sociedades/comunidades estabelecem relações constantes e duradouras entre si, as línguas/os dialetos em contato sofrem interferência uns dos outros. Como as relações humanas são regularmente assimétricas, ocorre muitas vezes de a língua que é mais valorizada ser imposta e assumida pelos falantes de comunidade de menor prestígio social. Quando isso ocorre completamente, se dá o que na Sociolinguística se chama de deslocamento linguístico e/ou sociolinguístico. Esse fenômeno ocorreu e vem ocorrendo com muitas línguas indígenas brasileiras.

Por fim, foram consideradas as políticas linguísticas de “revitalização das línguas”, que de acordo com Calvet (2002, p. 136 - 141), “A ação sobre a língua pode ter diferentes objetivos, sendo os mais frequentes: a modernização da língua (na escrita, no léxico), sua depuração ou sua defesa”, e/ou ainda “recuperação”. No caso dos falantes de Nheengatu da comunidade Pisasú Sarusawa verifica-se sua “defesa”, “recuperação” (revitalização) dessa língua, mediante reivindicações das lideranças da comunidade e oferecidas por meio das políticas linguísticas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, através da Educação Escolar Indígena ofertada na escola Puranga Pisasú.

Entende-se por políticas linguísticas, de acordo com Calvet (2007), as soluções produzidas em planejamento de corpus e em planejamento de status das línguas, seus limites e possibilidades. Nesta perspectiva, Calvet (2007) ressalta que:

No Brasil ainda não é encarada no plano plurilíngue, como se o país fosse monolíngue, houvesse somente o português, não levando em consideração as línguas minoritárias que faz do Brasil um país multilíngue, constituído por mais de 200 comunidades linguísticas diferentes, que a seu modo, têm se equipado para participar

da vida política do país (CALVET, 2007, p. 8).

Por sua vez, este trabalho de pesquisa também discute as políticas linguísticas desenvolvidas nas escolas públicas e espaços culturais indígenas do município de Manaus e busca relacioná-las com as discussões abordadas por Calvet (2007), em seus aspectos sociais e políticos, ou seja, concernentes às intervenções nas línguas, no sentido de manutenção e revitalização.

2.4 A Educação Escolar Indígena e as práticas de ensino nas escolas indígenas

Um dos principais fundamentos desta pesquisa é o de Educação Escolar Indígena, a partir da qual decorrem as discussões sobre ensino bilíngue, educação intercultural e currículo. Uma das metas propostas nessa modalidade de ensino centra-se no fortalecimento das práticas das línguas étnicas de cada comunidade indígena. Neste contexto, Maher (2006, p. 12) entende que, “[...] a escola indígena se configura como uma situação limite em termos de educação [...]”. Para esta autora, a Educação Escolar Indígena refere-se aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena e aos processos nativos de socialização de suas crianças. Meliá apud Nascimento (2004, p. 38), ao falar da educação indígena, chama a atenção para o fato de que, “a construção da alteridade tem em cada sociedade objetos e métodos próprios”. A participação da comunidade na ação pedagógica dessa construção assegura o entendimento da alteridade como filosofia de vida de um povo. Para Oliveira (2005, p. 27), “a Escola Indígena, na atualidade, é uma instituição educacional a serviço de cada povo e instrumento de afirmação e reelaboração cultural”. Refletir sobre as escolas indígenas é pensar numa nova relação cultural, isto é, pensar as escolas indígenas é refletir sobre novas relações entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade civil, posto que são relações dialéticas multiculturais e multilíngues.

Nesta perspectiva, é primordial, na implementação de políticas linguísticas nas escolas indígenas e na modalidade de Educação Escolar Indígena, levar em consideração a participação dos indígenas por meio do Movimento Indígena (lideranças e professores), pois é, nesse espaço, que são discutidas e deliberadas propostas que norteiam as tomadas de decisão do poder público em relação à Educação Escolar Indígena. A participação coletiva das populações indígenas na construção da escola indígena é primordial, é o que ressalta Meliá apud Oliveira (2005, p. 21), quando afirma que, “[...] a educação escolar indígena pressupõe a criação e autogestão de todo o processo escolar pelos próprios indígenas”. Com isso, os indígenas podem discutir, propor e

procurar realizar seus modelos e ideais de escola. Neste sentido, deve-se levar em consideração as pedagogias indígenas na elaboração de uma política linguística específica que veja a escola como um instrumento decisivo na reconstrução e afirmação das identidades.

Neste sentido, Grupioni (2006) afirma que:

A educação e a criação de escolas em espaços culturais indígenas, passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados tanto em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e comunidades, quanto em construir novas formas de relacionamentos com a sociedade brasileira e com o mundo (Cf. GRUPIONI, 2006, 238).

Entretanto, o processo das políticas linguísticas ainda não é satisfatório para a realidade e especificidade do ensino na escola indígena. Neste aspecto, o que sofre mais são os povos indígenas que perdem suas línguas étnicas. Neste sentido, Rajagopalan (2003, p. 41) ressalta que:

Entre os exemplos mais expressivos dessas novidades estão o da globalização que está em curso de forma, ao que parece, irreversível e suas consequências no que diz respeito aos contatos entre línguas, e o fenômeno que vem sendo denunciado como “imperialismo linguístico”. Este último, na ótica de alguns teóricos, prejudica a sobrevivência das línguas minoritárias.

Reforçando essa ideia de que as línguas minoritárias são “devoradas” por línguas mais poderosas, cita-se ainda Couto (2012, p. 13):

Frequentemente línguas minoritárias são devoradas por línguas mais poderosas, como o português devorou cerca de mil línguas ameríndias aqui no Brasil em apenas 500 anos. Entre as que sobreviveram, a maioria está em avançado processo de obsolência, o que significa que, se não houver uma força externa que freie esse processo, dentro de alguns anos estarão extintas. Algumas já estão moribundas; outras dando os últimos suspiros.

Vale dizer que, para que haja uma língua, é preciso que haja um povo que a use, sendo que esse povo tem que viver e conviver em determinado território. Não sendo mais tida como exceção, hoje a regra é o bilinguismo/multilinguismo, em que duas ou mais línguas convivem em um mesmo território. Essa é uma nova realidade de várias comunidades indígenas que, pelas influências, ou melhor, pela necessidade de interagir com mundos globalizados, acabam empregando a língua Portuguesa em detrimento a sua língua indígena.

Corroborando nesta perspectiva, Teixeira (1995, p. 310 apud FERREIRA; SOUZA, 2006) afirma 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. Para evitar esse processo de perda que, sem dúvida, é

um processo de empobrecimento (científico, biológico, cultural e social), é preciso uma política educacional que efetivamente reconheça a diversidade, em todos os campos, não como um problema, mas como um enriquecimento. É preciso uma política educacional que reconheça que é no conjunto das diferenças que encontramos nossa própria identidade.

Teixeira chama a atenção para o processo de empobrecimento e afirma que há a necessidade de uma política educacional que reconheça a diversidade linguística não como um problema, mas como enriquecimento, assim como também atender as reivindicações dos povos indígenas nestes aspectos. Neste sentido, as instituições responsáveis pelas políticas públicas voltadas à educação escolar indígena devem desenvolver, a partir da formulação de Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções políticas educacionais a fim de garantir à comunidade indígena o direito de promover o ensino intercultural e bilíngue, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (art.1, Resolução CEB 03, *grifo nosso*).

Diante do exposto, cita-se o Parecer nº 14 e a Resolução 03 de 1999, do Conselho Nacional de Educação, interpretando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e da Constituição Federal de 1988, que instituiu a criação da categoria escola indígena nos sistemas de ensino do País (SECAD/MEC, 2010, *grifo nosso*).

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo atenção especial por parte do Ministério da Educação que visa, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, à assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas e de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, tendo em vista à melhoria nas condições de ensino nas aldeias. (SECAD/MEC, 2010, *grifo nosso*).

No âmbito nacional, os dados do Censo Escolar Inep/MEC 2006 mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 47,3% nos últimos quatro anos. Em 2002, havia 117.171 alunos frequentando escolas indígenas em 24 unidades da federação. Hoje este número chega a 172.591 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao Ensino Médio.

Mudanças ocorreram desde a Constituição de 1988 no sentido de garantir aos indígenas o direito ao ensino das línguas indígenas e autonomia nas escolas de suas comunidades, entretanto muitas ainda seguem o currículo das escolas da rede regular de ensino, conforme nos afirma Honório (apud ENCICLOPEDIA DAS LÍNGUAS DO BRASIL, 2015):

Apesar de a Constituição Brasileira atual (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (1996) e os RCN/Indígenas - Referenciais Curriculares Indígenas – (1999) garantem o ensino das línguas indígenas nas escolas e a auto-gestão indígena em suas escolas, não são raros, no entanto, os casos de escolas indígenas que vêm seguindo o currículo das escolas municipais e estaduais da região. Nestes casos, todas as disciplinas são ensinadas em língua portuguesa, e a língua indígena passa a ser apenas uma disciplina que estaria representando a especificidade da escola indígena.

Como resistir a uma cultura tão dominante? Manter sua língua acaba sendo um desafio, principalmente para as comunidades indígenas que estão em constante contato com os “não indígenas”.

Precisa-se, efetivamente ouvir as vozes dos povos indígenas, garantir a eles o direito ao ensino das línguas indígenas, autonomia nas escolas indígenas e em elaborar propostas pedagógicas próprias, específicas e diferenciadas que respeitem as diferenças existentes em cada etnia, além de investir na formação dos professores indígenas, para que seja efetivamente posto em prática o respeito à pluralidade cultural num país que é multicultural.

Assim 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 da prática escolar.

2.5 A língua na relação intercultural

O processo de construção da identidade cultural de um indivíduo é concebido por meio de inúmeras formas, entretanto nenhuma é tão singular e notável quanto a língua materna. Nesta 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 históricos. Neste sentido, Câmara Jr, (1979) argumenta que:

Dentro de uma comunidade indígena tal processo é bem mais visível, justamente por se tratar de um povo diferenciado no seu sentido histórico e cosmogônico 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 a expressão abreviada da cultura de um povo em sua totalidade, portanto um potente traço cultural (CÂMARA JR., 1979).

Deste modo, perceber e valorizar a importância da língua na identidade cultural indígena precede antes de tudo compreender os conceitos que perpassam a nomenclatura identidade voltada ao cenário étnico. Antropólogos e sociólogos acordam existir dois tipos de identidade: a pessoal e a social. Para Cardoso, (1976, p. 182), os dois tipos de identidades “Mesmo sendo distintas ambas estão interconectadas, pois são essências exaladas de um único ser exercendo

atividades subjetivas e intersubjetivas”.

A respeito dos estudos de cunho étnico, Cardoso (1979) aconselha considerar 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. No caso deste estudo a sugestão foi acolhida pelo fato de sua aproximação com o papel exercido pela língua observado neste espaço. Para Bessa Freire (2005):

As línguas costumam despertar em seus falantes e nas pessoas que entram em contato com elas, comportamentos, sentimentos e atitudes de identificação, funcionando aqui e ali como fatores de identidade étnica e de coesão social (BESSA FREIRE, 2005, p. 121).

Nesta perspectiva, a definição de identidade étnica proposta por Athias (2008, p.40) define-se 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.” Desta forma, o conceito apresentado por Athias (2008) para definir identidade étnica, ao ser aplicado em referência a um grupo indígena, concede estabelecer uma conexão entre identidade étnica e continuidade da língua, já que esta constitui um elemento de identificação de um grupo dentro do processo de identidade coletiva. Isto implica dizer que ambas (identidade étnica e língua) estão imbricadas em uma via de mão dupla a partir do momento que são manifestas e compartilhadas mutuamente.

Versar sobre o conceito de identidade étnica sob a ótica linguística é intentar adentrar no âmago de um ser almejando 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” (CARDOSO, 2003, p. 3).

É difícil estabelecer um conceito concreto e pronto sobre o termo identidade linguística 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 são homólogas. Rajagopalan (2003, p. 78) salienta sobre essa ligação quando diz: “a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa”. Neste aspecto, fica subentendida a junção de ambas nos levando a uma melhor compreensão da expressão identidade linguística. O autor acrescenta ainda que:

Esse grau identitário não é algo segmentado e muito menos estático, ao contrário, é um sistema emparelhado às transições vividas pelos falantes, ou ainda, que os mesmos assimilam da própria língua através das esferas sociais como a escola, por exemplo, que vai delineando todo esse viés linguístico do homem (RAJAGOPALAN, 2003, p. 79).

Outro aspecto pertinente é “a consciência de que a identidade linguística não é um produto acabado e sim um empreendimento em constante reconstrução” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 144). Ou seja, as circunstâncias grupais com o poder de se ressignificar ao término de cada ciclo e início de outro, seguindo o princípio denominado de “alteridade”, atributo presente na construção da identidade.

A caracterização da identidade cultural de uma comunidade indígena por meio da sua língua exige que essa se mantenha viva o que só é possível através da práxis, ou seja, do 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.

De acordo com Nobre (2005, p. 3), “vários foram os fenômenos interferentes nas línguas indígenas desde o período colonial”. Dentre as interferências, pode-se citar a chegada dos Jesuítas em 1549 e, posteriormente, as modificações implantadas no primeiro período pombalino na educação indígena visando aos interesses da “coroa portuguesa”. Esses motivos 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.

Ferreira e Souza (2006, p. 38) ressaltam que:

Os resultados de tudo isso sobrevieram às línguas remanescentes. Elas herdaram a árdua missão de fazer com que seu código não seja apenas uma procriação simbólica e sim pragmática, corroborando na formação da identidade de seus falantes de modo concreto, pois é sabido que, quando uma língua deixa de ser falada ou compartilhada pelos membros de uma comunidade, vai se perdendo sua faculdade reprodutiva, gerando, como última consequência, seu desaparecimento.

De acordo com a concepção de Hanks (2008, p. 36), baseado na teoria de Bourdieu (2007), “a língua só pode se manter viva por meio da interação de seus falantes mediante as práticas sociais desenvolvidas em diferentes contextos e no processo denominado de *habitus*”. A respeito desta dicção no perímetro linguístico, Hanks (2008) afirma que:

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).

Deste modo, é perceptível que há todo um acorde requerente de uma sintonia entre o contexto social e a prática da língua, ou seja, um ambiente favorável para o ato da fala. Esse ambiente é denominado por Hanks (2008 p.46), (ainda pautado nas ideias do sociólogo Bourdieu) 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 contexto, ao contrário, tende a ser o local onde a língua por meio dos atos da fala, interage com cada contexto em suas mais profundas instâncias. (HANKS, 2008, p. 48).

Deste modo, é aceitável proferir ser no campo dentro do palmilhar da língua que a identidade étnica e linguística se desenvolve, assim como as crises atravessadas por elas.

Reflexões similares às pontuações arroladas têm gerado ações de políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996, p. 75), a qual determina que as línguas maternas indígenas sejam praticadas e ensinadas nas escolas das comunidades visando à restauração histórica, ratificação de sua identidade étnica e linguística. Esse incentivo, por certo, é um grande avanço, todavia não é o bastante a esta aspiração em face das influências e atratividades pós-modernas que circundam as etnias indígenas. 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 o processo de manutenção da língua indígena 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. Nesta mesma direção, Faraco e Zilles (2015) observam a discriminação que sofrem os falantes de norma não culta. No tocante aos indígenas, a discriminação é ainda maior, haja vista que são condenados à perda de suas línguas étnicas, porque sofrem preconceito ao usá-las. Para evitar a discriminação, passam aos filhos o Português, sem perceber que apenas o domínio da língua Portuguesa não é suficiente para evitar a discriminação. Deste modo, as articulações dialéticas agregadas a ações permanentes são imprescindíveis em prol do despertar não só da comunidade em geral, mas dos próprios indígenas, em atentar a respeito da visão que conservam de si, a fim de obterem êxito nas auspiciosas lutas de manutenção, fortalecimento e constância de suas línguas, as quais exalam a essência cultural e identitária de seus povos.

2.6 As políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena

A legislação que regula leis, atos normativos e acordo referentes ao ensino dos povos indígenas ganha força nos anos 90, quando se instaurou uma nova concepção de Educação Escolar Indígena no Brasil, decorrente da nova postura do estado frente aos desafios de uma educação intercultural e bilíngue. Movimentou-se no sentido de deixar de ser uma educação para o índio, funcionando como um instrumento de imposição de conteúdos ocidentais a partir da perspectiva do Estado para se voltar à possibilidade de ser a expressão dos interesses de cada povo, baseada na formulação própria do seu currículo escolar, o que pode fazer da escola expressão dos projetos de futuro destas sociedades, em sua especificidade, dentro da sociedade brasileira.

Neste aspecto, a escola se transforma ou pode logicamente se transformar em instrumento dos povos indígenas na formulação de suas estratégias de sobrevivência e de luta política (por seus direitos como povos minoritários e historicamente espoliados). Emerge daí a possibilidade de uma política linguística formulada por cada povo indígena (ou fração deste povo, já que povos indígenas não agem necessariamente como uma unidade) em vista do seu projeto de futuro: manter sua língua indígena, transformá-la ou não em uma língua escrita, desenvolver novos campos de uso (no campo lexical ou terminológico, por exemplo), ensinar o português na perspectiva de desenvolver um bilinguismo aditivo, ensinar uma língua estrangeira, etc. As decisões tomadas, neste momento, a competência em formular e executar as políticas linguísticas e educacionais decorrentes destas decisões podem significar a diferença entre o desaparecimento e a manutenção das línguas indígenas no futuro.

Deste modo, os estados federados, responsáveis legais pela educação escolar indígena, devem então reconhecer as propostas curriculares formuladas e apoiar sua implantação com recursos do orçamento. De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 1998), a política educacional, com sua contraparte em uma política linguística e em uma política cultural, está sendo gerada em várias experiências de escolas indígenas diferenciadas, bilíngues, interculturais, com professores indígenas, hoje em processo de expansão entre vários povos em diversas regiões do país. Somam-se, segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), documento do Ministério da Educação do Brasil, 1.591 escolas indígenas com 76.293. Entre esses alunos, 94% se concentram em uma das quatro séries iniciais de escolaridade (primeira parte do ensino fundamental), e daí pode-se deduzir o enorme potencial de expansão do sistema nos próximos anos. Isso aponta para o desenvolvimento de um modelo

de gestão da diversidade étnica, cultural e linguística, em que o Estado não formula um programa para todas as etnias, mas apoia a formulação própria. Mesmo com todas as limitações a que esta política está sujeita pela tradição centralista e impositora do Estado brasileiro, em geral, e do MEC, em particular, bem como pela falta de quadros de especialistas em política linguística que tenham compreensão do processo em curso, obteve-se um avanço sobre a forma como se concebia anteriormente o oferecimento deste serviço público aos cidadãos indígenas. No caso do município de Manaus, esta política está concebida e parcialmente em execução nas comunidades indígenas, tanto rurais quanto urbanas.

Alguns fatos apontam para a crescente percepção do fenômeno de urbanização aqui descrito. Um deles, de amplas consequências culturais e político-linguísticas para a educação escolar indígena, foi à aprovação da resolução número 03 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, que, em seu Artigo segundo, abre possibilidades de oferecimento de educação indígena bilíngue onde estiver a população, seja nas terras indígenas tradicionais seja nas cidades, conforme cita o Artigo 2º:

Art. 2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e funcionamento da escola indígena: I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III - o ensino ministrado nas línguas indígenas; IV - a organização escolar própria; Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a ausência da mesma, respeitadas suas formas de representação. (CNE, 1999).

Mais explícita ainda foi a resolução número 011 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, aprovada em 07 de fevereiro de 2001. O Amazonas é o estado brasileiro em que vive o maior número de povos indígenas que, de acordo com Rodrigues (2002), são 56 etnias. O Estado foi o primeiro a ‘atualizar’ sua legislação para adequá-la à resolução 03 do CNE nº 5. Embora o Artigo 1º do documento defina ‘Terra Indígena’ e condicione o oferecimento de educação escolar às áreas demarcadas ou em processo de demarcação, as disposições gerais e transitórias apresentam as seguintes possibilidades: Art. 18 - Em caráter especial, o Sistema Estadual de Educação ou Sistema Municipal de Educação, quando solicitado, assegurarão Educação Básica às populações indígenas destituídas de suas aldeias garantindo assim os mesmos direitos constitucionais vigentes às localizadas em terras indígenas. O parágrafo único do CNE nº 5 ressalta que o cumprimento das condições estabelecidas neste Artigo dar-se-á desde que as comunidades demonstrem interesse, sejam organizadas e possuam população escolarizável de Educação Básica.

Segundo os estudos de Queixalós e Renault-Lescure (2000, p. 9), desde a década de 20 já se questionava sobre políticas linguísticas voltadas às línguas amazônicas. Isto ficou evidente nos documentos apresentados pelos países amazônicos no encontro conhecido como: “As Línguas Indígenas da Amazônia na Ciência e nas Sociedades”, apresentado em março de 1996, na cidade de Belém, Estado do Pará. O objetivo deste encontro com representantes de dez países revelou que, sob a diversidade e a disparidade das situações e das abordagens, encontravam-se preocupações comuns ao engajamento dos diferentes protagonistas e que o enriquecimento mútuo se revelaria altamente estimulante. Segundo os autores, o encontro reuniu de cada país as seguintes categorias de participantes: dirigentes de organizações indígenas, professores bilíngues, funcionários governamentais responsáveis das áreas de educação e pesquisadores em pesquisa de assuntos indígenas. Os temas escolhidos foram três, que deram lugar a grupos de discussão: o estado das línguas nos níveis comunitário e nacional (distribuição geográfica, base demográfica, vitalidade, bi- e plurilinguismo, línguas transfronteiriças, línguas gerais, imagem na sociedade global); o conhecimento científico das línguas (pesquisa, publicações, formação universitária); a situação legal das línguas (legislação e instituições) e ações concretas a favor de sua sobrevivência (educação e revitalização). Cada país apresentou um informe sobre cada um dos temas, bem como um mapa linguístico, especialmente elaborado para o encontro, de sua região amazônica. Este trabalho, pela amplitude temática e geográfica do testemunho que apresenta, assim como também pela sua atualidade, permanece como uma fonte de informação sobre a questão complexa e premente das línguas amazônicas.

De acordo com Brostolin (2003, p. 93), a educação escolar indígena no Brasil, desde os anos 70, teve avanços significativos no que se refere à legislação que a normatiza. Segundo a autora, “Se hoje existem leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições”. Brostolin busca fazer uma breve análise da temática a partir do discurso legal à construção de propostas inovadoras em busca de uma etnoeducação. Para Brostolin (2003, p. 95), ao se estudar o processo educacional nas sociedades indígenas, deve-se considerar três pontos importantes: “primeiro, o valor da tradição; segundo, o valor da ação e terceiro, o valor do exemplo. É o aprender fazendo, constituindo a máxima fundamental da filosofia educacional indígena”.

O trabalho de Brostolin (2003, p. 100) aponta para pontos importantes que devem ser considerados na Educação Escolar Indígena, principalmente na questão de “valorização da tradição”, pois é um dos aspectos que preserva a cultura dos povos indígenas.

Neste sentido, de acordo com Silva e Pacheco (2012), o município de São Gabriel da

Cachoeira, por meio de suas políticas linguísticas, com base na Lei 145/2002, em âmbito municipal, cooficializou três línguas: o Nheengatu, o Baniwa e o Tukano, implementando assim as políticas linguísticas naquele município.

Nesta perspectiva, espera-se que, na prática, as políticas públicas e linguísticas de Estado contribuam para o enriquecimento da cultura, tradições e línguas indígenas, principalmente por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena.

CAPÍTULO III - Pressupostos metodológicos para a construção da pesquisa

Neste estudo apresenta-se a metodologia adotada, o alcance da investigação, bem como o universo e amostra dos dados, os instrumentos de pesquisa, coleta e tratamento e análise do corpus delimitado para esta pesquisa.

3.1 Metodologia

Este tema sobre Educação Escolar Indígena e a língua Nheengatu, em sua fase desenvolvimento metodológico seguiu o seguinte histórico, conforme passa a ser descrito. Inicialmente, foram realizadas leituras correspondentes à revisão de literatura do assunto abordado, os quais foram selecionados por trazerem resultados de pesquisas sobre o tema específico em estudo. Foi feita uma análise dos resultados dos dados que elas apresentam para servir como referência na análise do tema sobre Educação Escolar Indígena e a língua Nheengatu. Os dados analisados foram os de: Renault-Lescure (1990), Pacheco (2009), Pinheiro (2011) e da situação sociolinguística nas escolas indígenas de São Gabriel da Cachoeira, de Melgueiro (2012).

A natureza da pesquisa foi de caráter quali-quantitativo. Os dados quantitativos foram levantados e avaliados para a interpretação e construção das conclusões. Utilizou-se a técnica da observação participante, considerando a definição constante em Queiroz et al (2007, p.278):

A observação participante é uma técnica muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.

Compreende-se que, conforme mencionam as autoras supracitadas, a coleta dos dados

da pesquisa participante envolve, em geral, e, na pesquisa linguística, em particular, um tempo largo, por meio do qual o pesquisador tem a chance de conhecer melhor o universo de seu objeto de estudo. No caso desse estudo, já havia uma proximidade deste pesquisador com o universo observado por meio da experiência profissional como docente de escola indígena.

3.1.1 Alcance da investigação

A investigação teve um alcance de estudo de caso descritivo (GIL, 2006, p. 73). Esse nível de pesquisa tem como objetivo a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”, que é o caso da Comunidade Pisasú Sarusawa que é o foco desse estudo.

Nesse sentido, este estudo foi de caso descritivo, pois, a partir dos dados coletados e analisados, foram estabelecidos os indicadores sobre as práticas de ensino-aprendizagem dos alunos, identificação das estratégias pedagógicas de ensino do professor, bem como, descrição da prática de ensino-aprendizagem da língua Nheengatu sobre a situação sociolinguística desta comunidade indígena do baixo rio Negro.

3.1.2 Universo e amostra

Para estudar o emprego da língua Nheengatu na comunidade Pisasú Sarusawa e na escola indígena desta comunidade, o universo da pesquisa e a amostra constituíram-se de 128, das 136 pessoas que residem na comunidade, sendo cinco (5) professores indígenas, oitenta e três (83) alunos indígenas e quarenta (40) comunitários da comunidade Pisasú Sarusawa. O critério de seleção foi porque se trata da maior comunidade de falantes da língua Nheengatu no município e a escola oferece o ensino da modalidade de Educação Escolar Indígena à faixa etária a partir dos 4 anos.

A abordagem qualitativa ocorreu por meio da amostragem por tipicidade ou intencional, que, nesse caso, consistiu em selecionar 128 informantes da comunidade Pisasú Sarusawa. O critério de seleção da comunidade para desenvolver o estudo foi possuir o maior número de habitantes na faixa etária de 4 anos para cima. Esta é a maior comunidade de falantes da língua Nheengatu em Manaus e, portanto, é potencialmente representativa para o objeto de estudo. Para Vergara e Peci (2003, p. 128):

A amostra por seleção é utilizada de forma não probabilística, aumentando

consideravelmente as possibilidades de que a totalidade da realidade construída seja exposta ao pesquisador, e este analisa as bases e realidades que formam o universo da pesquisa e as suas relações causais.

Para Glaser e Strauss, citado em Flick, (2004, p.79):

A amostragem por seleção é o processo de coleta de dados para a geração de teoria por meio da qual o analista coleta, codifica e analisa conjuntamente seus dados, decidindo quais dados coletar a seguir e onde encontrá-los, a fim de desenvolver sua teoria quando esta surgir. Este processo de coleta de dados é controlado pela teoria em formação.

O processo de amostragem contribuiu na quantificação dos dados obtidos mediante levantamentos que foram agrupados em gráficos e tabelas, possibilitando a análise estatística. As variáveis em estudo puderam ser codificadas, permitindo o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos para a medição dos dados da pesquisa. À medida que os levantamentos se valeram da amostragem, tornou-se possível conhecer os resultados.

3.1.3 Coleta de dados e instrumentos

Para coleta de informações de pesquisa de campo, seguiu-se a proposta de Tarallo quanto ao método de elaboração e desenvolvimento da pesquisa sociolinguística (2003, p. 17-27) e o modelo de observação, proposto por Dell Hymes (1972, p. 65), conhecido como “paradigma *speaking*”, que corresponde aos aspectos do evento comunicativo a ser observado: cenário, participantes, objetivos, sequência de atos, clave (tom do evento), instrumentos utilizados, normas e gênero.

Os dados foram coletados por meio de três questionários previamente elaborados (ver Apêndice II), com perguntas conforme o objetivo da pesquisa, seguindo a estratificação de faixa etária, sexo e a etnicidade, assim como questões educacionais estabelecidas no estudo.

A construção dos questionários foi pensada a partir dos objetivos que se pretendia alcançar com a pesquisa. O questionário do Professor, aplicado aos 5 educadores foi dividido em três partes: 1 – Perguntas, referentes a: etnia, nome da comunidade, nome da escola, formação, número de alunos e número de falantes da língua Nheengatu; 2 - Sobre o plano de ensino da língua Nheengatu; 3 – E a respeito das práticas de aprendizagem da língua Nheengatu no cotidiano escolar.

O segundo questionário foi direcionado aos alunos e foi dividido em 5 partes, conforme segue: 1 – Identificação: povo/etnia, idade, sexo, série/ano e local de nascimento, formação; 2

– Tecnologias e meios de comunicação utilizados para se comunicar; 3 – Sobre a aprendizagem da língua Nheengatu; 4 - As práticas de aprendizagem da língua no cotidiano escolar; 5 - Materiais didáticos em língua Nheengatu.

O terceiro questionário, direcionado aos comunitários, foi dividido em 4 partes, conforme segue: 1 – Perfil socioeconômico; 2 - Perfil sociocultural; 3 – Perfil sociolinguístico; 4 – As práticas sociolinguísticas na comunidade.

3.1.4 Técnica de análise dos dados

A pesquisa ocorreu a partir de cinco viagens a campo. A primeira teve como propósito dar ciência à comunidade e à escola sobre o estudo de pesquisa, o qual foi oficializado por meio de carta à direção da escola municipal Puranga Pisasú, no dia 19 de janeiro de 2016. A segunda viagem teve como objetivo fazer o levantamento demográfico e socioeconômico da população da comunidade, ocorrido entre os dias 25 a 31 de julho de 2016, quando foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UEA), através da Universidade do Estado do Amazonas e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A terceira viagem à comunidade foi realizada entre os dias 02 a 09 de janeiro de 2017, quando foram aplicados os questionários de coleta de dados aos informantes. A quarta viagem ocorreu nos dias 06 e 07 de maio de 2017 e a quinta e última foi realizada nos dias 22 e 23 de agosto do mesmo ano, para socializar com a comunidade os resultados da pesquisa.

Em todas as viagens, os meios de transportes utilizados foram o barco do Instituto IPÊ e o barco de linha, o qual tem saída prevista do porto da Manaus Moderna para a comunidade Pisasú Sarusawa todas às 2ª feiras, às 11h da manhã, com previsão de chegada à comunidade às 17h e 30 minutos. As durações das viagens foram de 6h e 30 minutos.

A estadia na comunidade durante a primeira viagem foi de dois dias; na segunda e na terceira, foram de sete dias; na quarta e quinta, foram de dois dias. Nesse período de permanência no local da pesquisa, foram utilizadas quatro estratégias para a obtenção dos dados: (a) questionário; (b) entrevista; (c) observação; e (d) experiência pessoal.

Os questionários semiestruturados foram aplicados a 83 alunos, com a finalidade de:

a) identificar o grau de proficiência dos alunos indígenas na língua Nheengatu; b) analisar o grau de bilinguismo, multilinguismo desses alunos; c) averiguar o processo de ensino da língua Nheengatu desses alunos na escola; d) verificar o grau de instrução desses alunos; e) examinar a frequência do ensino da língua Nheengatu na escola.

As entrevistas direcionadas aos professores e comunitários foram, também, orientadas

por questionários semiestruturados, com o fim de:

a) identificar o grau de proficiência deles na língua Nheengatu; b) analisar o grau de bilinguismo, multilinguismo desses professores e comunitários; c) inferir a correlação entre grau de proficiência linguística e idade, letramento, presença de falantes nativos proficientes na família, entre outros aspectos; d) averiguar a metodologia usada pelos professores no ensino da língua Nheengatu; e) verificar as estratégias de ensino, ferramentas e materiais didáticos empregados pelos professores indígenas; f) examinar se o ensino da língua Nheengatu na escola é suficiente para a manutenção da língua na comunidade; g) explicar se há continuação do ensino da língua Nheengatu pelos pais no seio da família.

A estratégia da observação foi adotada durante todas as entrevistas, assim como no processo de preparação da pesquisa e do estabelecimento de contatos com a escola e a comunidade Pisasú Sarusawa.

CAPÍTULO IV - Análise e discussão dos dados

Neste capítulo apresentam-se as análises dos dados referentes à organização da escola indígena Puranga Pisasú, aos professores indígenas, aos 83 alunos e aos 40 comunitários da comunidade Pisasú Sarusawa. Na sequência, propõe-se uma discussão geral dos resultados obtidos.

4.1 Dados da escola indígena municipal Puranga Pisasú

A escola municipal Puranga Pisasú foi fundada em 1996, por iniciativa do Sr. Getúlio, com o objetivo de atender aos filhos dos comunitários. A primeira professora foi a Sra. Analina, que ministrou as primeiras aulas a uma turma de 27 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A partir de 1997, a escola passou a receber apoio financeiro e pedagógico da prefeitura do município de Novo Airão, por meio da Secretaria Municipal de Educação, até o ano 1999. A partir do ano 2000, por meio de reivindicações da liderança da comunidade, esse estabelecimento de ensino passou para a jurisdição do município de Manaus, sob a administração da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. No decorrer do período de 2000 a 2016, a SEMED ampliou os serviços de atendimento educacional na comunidade, além da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, implementou também, a partir de 2007, o ensino da língua Nheengatu como Disciplina Especial, o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e, em 2016, o Ensino Médio Mediado por Tecnologia, em parceria com a Secretaria de

Estado e Qualidade de Ensino – SEDUC, conforme se demonstra no Quadro 7, dados da educação da escola indígena municipal Puranga Pisasú, de 1996 a 2016:

Quadro 7. Dados da educação da escola Puranga Pisasú, de 1996 - 2016

Modalidade de ensino	Atendimentos	Período/ano	Secretaria
Educação Infantil	21	1996 - 1999	SEMED/Novo Airão
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	45	1996 - 1999	SEMED/Novo Airão
Educação Infantil	41	2000 - 2006	SEMED/Manaus
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	76	2000 - 2006	SEMED/Manaus
Educação Infantil	62	2007 - 2016	SEMED/Manaus
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	85	2007 - 2016	SEMED/Manaus
1º ao 5º ano EJA	42	2007 - 2016	SEMED/Manaus
Educação escolar indígena	86	2007 - 2016	SEMED/Manaus
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	115	2007 - 2016	SEMED/Manaus
Ensino Médio Mediado por tecnologia	36	2014 - 2016	SEDUC/AM

Fonte: Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, 2016.

Os dados do Quadro 7 mostram que, no período de 1996 a 1999, a escola oferecia somente as modalidades de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O número de atendimentos nesse período foi de 66, nessas duas modalidades de ensino. A instituição responsável pela administração da escola nesse período era a Secretaria Municipal de Educação de Novo Airão.

No período de 2000 a 2006, já sob a administração da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, o número de atendimentos foi de 117, nas modalidades de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

No período de 2007 a 2016, a escola ampliou a oferta de ensino. Além das modalidades de Educação Infantil e de 1º ao 5º do Ensino Fundamental I, já oferecidas, foram também oferecidas as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, a modalidade de Educação Escolar Indígena e o Ensino Médio Mediado por Tecnologia. O número de atendimentos nesse período foi de 426. Esses números não representam o quantitativo de alunos da comunidade e sim o número de atendimento dentro da série/ano em que os alunos estudaram, visto que, o aluno que foi atendido na Educação Infantil, por exemplo, também foi atendido nas séries/anos seguintes. Assim, somando a totalidade de atendimentos, desde 1996 a 2016 somam um total de 609.

A escola, antes denominada de “Boas Novas”, recebeu um nome novo, que é a tradução deste nome para a língua Nheengatu (PURANGA PISASÚ), por meio do Decreto Municipal 1.394/2011, que assegura aos indígenas a prerrogativa de definir os nomes das escolas situadas em comunidades tradicionais.

Em 2014, a escola passou por reforma e ampliação em sua estrutura física e atualmente a instituição conta com seis salas de aulas, secretaria, sala da diretoria, sala de informática, dois banheiros, cozinha e biblioteca. Essas mudanças na estrutura física da escola, após sua reconstrução pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, podem ser constatadas na Figura 11:



Figura 11. Escola indígena municipal Puranga Pisasú

Fonte: Ademar dos Santos Lima, 2016

Conforme se observa na Figura 11, (fotografia B), a escola foi reconstruída e ampliada, com capacidade para atender até 200 alunos por período/turno. A escola anterior atendia apenas a 80 estudantes e não tinha capacidade e nem infraestrutura para atender à demanda dos alunos da comunidade. Composta de estrutura de madeira e cobertura de telha de barro, conforme se observa na (fotografia A), a escola funcionava de forma precária. Com a construção da nova

escola em 2012, feita de alvenaria e cobertura de telha de cerâmica, sua capacidade de atendimento aumentou em 120 alunos a mais do que a escola antiga.

Essa escola é a única situada nessa região do rio Cuieiras II e atende a toda a demanda de alunos da comunidade Pisasú Sarusawa.

Em relação ao quadro de pessoal, tanto do corpo administrativo, quanto do corpo docente, foi ampliado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, conforme se demonstra no Quadro 8:

Quadro 8. Funcionários da escola Puranga Pisasú

Cargo	Indígena	Não indígena	Total
Diretor	01	0	01
Professor	09	08	17
Secretária	01	0	01
Bibliotecária	01	0	01
Serviço geral	02	0	02
Cozinheira	01	0	01
Condutor de barco	01	0	01

Fonte: Escola Municipal Puranga Pisasú, 2016.

Conforme se observa no Quadro 8, atualmente a escola possui um total de vinte e quatro funcionários. O corpo docente é constituído por dezessete professores, sendo nove indígenas e oito não indígenas, assim lotados: um na Educação Infantil, dois nos 1º ao 5º anos, oito nos 6º ao 9º anos, um no Ensino Médio Mediado por Tecnologia e cinco professores indígenas de língua Nheengatu. O corpo administrativo está representado por um diretor, uma secretária, uma bibliotecária, dois serviços gerais, uma cozinheira e um condutor de barco. No total, dos vinte e quatro funcionários dessa escola, dezesseis são da etnia Baré e os outros oito são professores não indígenas. Eles se deslocam de barco de linha para a escola nas segundas-feiras e retornam nas sextas-feiras, pois residem na cidade de Manaus.

A escola atualmente possui um total de 83 alunos distribuídos por série/ano, sendo: Educação Infantil, 13 alunos; Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, 22 alunos; Educação de Jovens e Adultos – EJA, 7 alunos; Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, 26 alunos e Ensino Médio Mediado por Tecnologia, 15 alunos, conforme exposto na Tabela 6.

O Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano é organizado através do Projeto Itinerante, o

qual é constituído por meio do polo de duas escolas rurais, a escola indígena municipal Puranga Pisasú, no rio Cuieiras II, e a escola municipal Rui Barbosa, no rio Cuieiras I. Os professores são divididos em dois grupos de quatro. Deste modo, enquanto quatro professores lecionam numa escola, os outros quatro ministram aulas na outra instituição parceira, depois de seis meses fazem a troca de escolas.

O Ensino Médio Mediado por Tecnologia funciona de forma modular, no qual é ministrada uma disciplina por vez e os dias letivos são distribuídos de acordo com a carga horária de cada disciplina. Os conteúdos dessas disciplinas são transmitidos por meio de teleaulas ao vivo, ministradas por um professor, diretamente do Centro de Mídia da SEDUC - AM, localizado na cidade de Manaus, com apoio de um professor tutor que acompanham os alunos presencialmente.

A escola tem como principal objetivo - desenvolver e proporcionar aos indígenas da comunidade a recuperação de suas memórias históricas, reafirmando sua identidade étnica, a valorização de suas línguas e ciências, o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. Assim como também a formação do cidadão Baré voltado para a responsabilidade do trabalho em sua comunidade, para a criatividade e para a liberdade, para o respeito mútuo aos seus próprios valores culturais e interculturais, tornando cidadãos críticos e capazes de exercer a plena cidadania, bem como conhecedores de seus direitos e deveres, haja vista que, “a escola indígena é uma instituição educacional a serviço do povo indígena e instrumento de afirmação e reelaboração cultural” (OLIVEIRA, 2005, p. 21). Para tanto, a escola desenvolve parcerias com outras instituições, como a Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA), de Direitos Humanos (SEMSDH), a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), a Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), a Secretaria Estadual dos Povos Indígenas (SEIND), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Serviço Brasileiro de Empreendedorismo (SEBRAE), as Organizações Não-Governamentais Instituto IPÊ, Instituto C&A, os quais têm contribuído nesse processo de formação social, cultural e educacional da comunidade escolar.

Os Principais programas e projetos desenvolvidos na escola são:

- Viajando na Leitura – programa que objetiva criar condições para contribuir com a melhoria dos índices de aproveitamento de ensino apontados nas avaliações escolares, favorecendo o desenvolvimento e a consolidação do hábito da leitura por meio de várias ações: hora da leitura (2º ao 9º ano), dia da leitura na escola (11 de junho), concurso de redação, participação em feiras de livros, almanaque do programa Viajando na Leitura, além de espaços

privilegiados de acesso à leitura, como a biblioteca comunitária *Uka Yayumbwé Bayakú* (casa do conhecimento Bayakú);

- Escola Ativa – programa que objetiva melhorar a qualidade do desempenho escolar das classes multisseriadas da escola por meio de recursos pedagógicos que estimulam a construção do conhecimento do aluno e contribui para uma gestão democrática aliando comunidade à escola;
- Agenda Ambiental Escolar (AAE) – programa que funciona como um instrumento de planejamento participativo e democrático para o desenvolvimento sustentável da realidade local da escola, por meio de atividades socioambientais com base nas diretrizes da Agenda 21 local, nacional e global;
- Yá yambaurã (Horticultura) – projeto que visa desenvolver nos alunos a cultura do cultivo de hortaliças para estudo e consumo da comunidade escolar, assim como de cuidados e tratos com plantas e hortaliças no entorno da escola, haja vista que as práticas etnobotânicas contribuem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos através da interdisciplinaridade;
- Yayumusarai yayumbuérã (Jogos e brincadeiras) – projeto que busca desenvolver atividades lúdicas por meio de exercícios de jogos pedagógicos, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Jogos Interculturais Escolares – projeto que conta com a participação dos comunitários local e moradores de outras localidades do rio Cuieiras e adjacentes. Esse projeto visa desenvolver jogos indígenas para o fortalecimento e enriquecimento da cultura, costumes e tradições do povo Baré. Imagens das atividades dos Jogos Interculturais Escolares de 2016 estão no anexo (II - f. 19 e 20).

Como missão, a escola busca formar cidadãos indígenas na perspectiva de uma educação intercultural e bilíngue, valorizando os conhecimentos tradicionais e universais, formando alunos alfabetizados e letrados, sabendo dos seus direitos e deveres, bem como garantir a efetivação da escola indígena intercultural, bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada e comunitária, assegurando dessa forma o fortalecimento, a revitalização e a valorização linguística e cultural da comunidade do povo Baré. Deste modo, ao longo dos 10 anos de implantação da modalidade de Educação Escolar Indígena e com o plano de ações trimestrais das atividades acima propostas, a escola Puranga Pisasú tem conseguido estimular o fortalecimento da língua Nheengatu e da cultura indígena na comunidade Pisasú Sarusawa, embora ainda não seja o ideal para o processo de revitalização do Nheengatu.

4.2 Dados de pesquisa dos professores indígenas

Referente aos professores indígenas, apresentam-se e se discutem os dados de pesquisa coletados segundo os objetivos propostos por este estudo. A coleta se realizou por meio de técnica de entrevista e questionário (GIL, 2006). Cada colaborador está identificado por siglas: (P1), (P2), (P3), (P4) e (P5) e as transcrições das entrevistas são apresentadas no tópico (4.2.2).

4.2.1 Dados gerais dos professores indígenas

Quadro 9. Dados dos professores indígenas

Professores	Etnia	Sexo	Grau de formação	Língua	(L1)	(L2)
P 1	Baré	M	Ensino Médio	Português		Nheengatu
P 2	Baré	F	Graduação em Teologia	Nheengatu		Português
P 3	Baré	F	Ensino Médio	Português		Nheengatu
P 4	Baré	F	Ensino Médio	Português		Nheengatu
P 5	Baré	M	Ensino Médio	Nheengatu		Português

Conforme se observa no Quadro 9, todos os cinco docentes da língua Nheengatu são da etnia Baré, sendo 2 homens e 3 mulheres. No quesito grau de formação, 4 professores possuem o Ensino Médio e 1 tem nível superior, com formação em Teologia. Sobre a língua de aquisição, 3 professores têm como primeira língua (L1) o português e como segunda língua (L2) o Nheengatu. Apenas os professores (P2) e (P5) têm como primeira língua (L1) o Nheengatu e como segunda língua (L2) o português. Os professores (P1), (P3) e (P4) recentemente ingressam na universidade. O (P1) cursa licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade PARFOR, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA); o (P3) e o (P4) cursam licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Faculdade Uniasselvi e o (P5) participa do Curso de Formação Continuada pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do corpo pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena. Esse curso visa a requalificação dos professores indígenas e é realizado em três etapas ao longo do ano letivo. Constitui-se basicamente em orientações metodológicas e desenvolvimento de plano de ensino e de atividades pedagógicas.

Outra informação importante a destacar é que, dos 5 professores indígenas, 4 são do regime de Direito Administrativo, ou seja, contratados temporariamente por meio de Processo

Seletivo Simplificado por um período de 2 anos, prorrogável por igual período e, somente 1 professor indígena, o (P2), faz parte do quadro dos docentes efetivos. Essa forma de ingresso por um período determinado tem sido criticada pelos docentes indígenas, posto que, nos casos de programas e projetos pedagógicos de longo prazo propostos por esses professores indígenas desse regime temporário não são executados até sua fase final, prejudicando assim o desenvolvimento das atividades. É o caso de dois professores indígenas que não tiveram seus contratos renovados, por conta do término do período de quatro anos estabelecidos pela secretaria de educação.

4.2.2 Plano de ensino na língua Nheengatu

Perguntado aos cinco *professores indígenas*⁹ sobre a elaboração e execução do plano de ensino na língua Nheengatu, as respostas foram diversas, conforme demonstrado nas transcrições:

O plano de ensino se dá com base no Projeto Político Pedagógico da Escola, plano de curso anual de ensino, planejamento mensal, plano de aula e formação continuada dos professores, com vistas a revitalização da língua nheengatu. (PROFESSOR P1, 2016). O plano de ensino da língua nheengatu é baseado no plano de curso anual da escola, no planejamento mensal do professor e no plano de aula do professor. (PROFESSOR P2, 2016).

O plano de ensino consiste nas atividades pedagógicas organizadas a partir do planejamento anual, mensal e plano de aula do professor indígena. (PROFESSOR P3, 2016).

O plano de ensino se constitui em aulas elaboradas por meio de planejamento e plano de aula, realizados mensalmente pelos professores indígenas. (PROFESSOR P4, 2016).

O plano de ensino é elaborado a partir do plano de curso, planejamento e plano de aula com objetivo de desenvolver as atividades de ensino da língua nheengatu. (PROFESSOR P5, 2016).

Observa-se, nas falas dos professores indígenas, que o plano de ensino da língua Nheengatu tem como principal referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Curso Anual da escola. O PPP que os professores citam é o documento sob o qual a escola organiza seu planejamento e suas atividades escolares, com base na orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena

⁹ Gravação de conversa – PROFESSORES INDÍGENAS. Conversa oral III. [janeiro. 2017]. Entrevistador: Ademar Lima. Manaus, AM, 2017. 1 arquivo. Mp² (30 mim.). A conversa na íntegra encontra-se no CD – Anexo a esta dissertação.

(RCNEI), com supervisão e orientação da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) da SEMED, por meio do corpo pedagógico da GEEI que coordena e orienta as ações pedagógicas do ano letivo, com encontros trimestrais nas escolas indígenas.

O PPP também é o instrumento que possibilita que a comunidade indígena expresse qual escola deseja, em termos de metodologia de ensino; de que forma a escola deve atender aos seus interesses sociais e culturais; como ela deve ser estruturada e como ela se integra à vida e aos projetos comunitários. Esse documento tem amparo legal nas leis e regimentos da educação nacional, como Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB Nº 9.394/96), Resolução nº 5/2012, (Art. 14) e Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (RCNEI/1998). Para Mantoan; Santos (2010, p. 47), o PPP “[...] é um documento norteador das ações da escola e, ao mesmo tempo, possibilita um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito”. Neste sentido, de acordo com o Parecer nº. 13/2012, o PPP “é a expressão da autonomia e da identidade escolar indígena”. Ele oportuniza garantir o direito a uma educação escolar diferenciada. Isso só é possível porque ele está assentado nas diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, e nos objetivos e interesses das comunidades indígenas em relação à educação escolar. Também a Resolução nº. 5/2012 prescreve que a elaboração, a construção e as bases do PPP devem estar articuladas com os seguintes aspectos: culturais (bem viver do grupo étnico), linguísticos, sociais, políticos e estruturais da instituição escolar. Este último também envolve serviços, recursos e materiais didático-pedagógicos. (BRASIL, 2012b, art. 14, § 1º ao 5º). Deste modo, se observa que o PPP é um documento que contribui com o plano de ensino dos professores indígenas, no que diz respeito às práticas sociolinguísticas na sala de aula e na educação intercultural e bilíngue a que a escola se propõe a executar.

O outro documento consultado por meio deste estudo e citado pelos professores indígenas é o Plano de Ensino da escola Puranga Pisasú, o qual é constituído a partir do PPP da escola, observando-se as diretrizes curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (RCNEI), a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, tendo como apoio as ideias dos professores indígenas sobre educação escolar, os aspectos de seus trabalhos relacionados à prática pedagógica de sala de aula (objetivos, conteúdos e processos pedagógicos desenvolvidos), assim como os elementos da organização escolar (uso do tempo do espaço e a divisão dos grupos de alunos). Esses aspectos são sempre guiados pelas experiências vividas e formuladas pelos professores em consonância com as necessidades e demandas educacionais no ensino voltadas para a construção de uma escola com qualidade social, dotando-a como polo irradiador de cultura e conhecimento. Tem-se como princípio a gestão democrática educacional,

externada pela profunda reflexão e debates que envolvem profissionais especializados para a realização interdisciplinar na busca de soluções para problemáticas em torno da Educação Escolar Indígena. Assim, o plano de ensino da escola Puranga Pisasú serve de apoio aos professores indígenas (P1, P2, P3, P4 e P5) na elaboração de seus planos de cursos e planejamentos, bem como em seus planos de aulas na língua Nheengatu, os quais se apresentam parte desses documentos na Figura 12. Também esses documentos podem ser consultados no Apêndice III desta dissertação.

ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL PURANGA PISASÚ PLANO DE AULA	
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO ESCOLA INDÍGENA: Puranga Pisasú Professor (s): Joarlison Melo Turma: 5º ano Número de alunos: 20 Hora-aula: 45 minutos DATA: 10/02/2017 ASSUNTO: Mira pira (corpo humano) TEMA: Mira pira pisawera OBJETIVOS:</p> <p>a) Falar sobre as partes do mira pira; b) Escrever sobre os vocábulos das partes do mira pira; c) Descrever oralmente as partes do mira pira; d) Ouvir a pronúncia das palavras sobre mira pira através da música</p> <p>CONTEÚDO: Mira pira: akanga, putiá, sesá, nambí, yurú, yuiri tin, nepyá, pi. PROCEDIMENTOS:</p> <p>a) Aquecimento: • Fazer a chamada; • Formar um círculo com os alunos em sala de aula; • Perguntar aos alunos números cardinais sobre as partes do corpo humano Muiri akanga taá indé renkú?</p> <p>b) Apresentação do assunto: apresentar o novo assunto (Mira pira): • Distribuir aos alunos figura do mira pira, • Perguntar aos alunos quem está com que parte do mira pira: akanga, putiá, sesá, nambí...</p>	
<p>c) Exploração: • Conduzir os alunos a dizer a função das partes do corpo humano.</p> <p>d) Prática Ouvir: O professor pronuncia as palavras que estão na (figura) para o aluno ouvir e internalizar. Falar: O professor pronuncia as palavras corretamente que estão na (figura) e o aluno repete. Ler: o aluno faz a leitura das palavras propostas na (figura). Escrever: O professor pede para o aluno escrever corretamente as palavras que estão na (figura).</p> <p>FECHAMENTO: Com auxílio de uma música sobre mira pira, os alunos farão uma coreografia gesticulando, conforme o ritmo da música.</p> <p>RECURSOS: • Quadro branco e pincel • Livro didático • Imagens e figuras ilustrativas • Datashow e caixa de som • CD player • Música: Mira pira</p> <p>AValiação: A turma será avaliada por meio de um exercício oral e escrito das palavras propostas nas figuras: o professor mostra as figuras, em seguida oculta e os alunos pronunciam e escrevem as palavras.</p> <p>REFERÊNCIA CASASNOVAS, Afonso. Noções de língua geral ou nheengatu: gramática, lendas e vocabulários. 2 ed. Manaus: EDUA, 2006. NAVARRO, Eduardo de Almeida. Curso de Língua Geral nheengatu ou tupi moderno – a língua das origens da civilização Amazônica. 2 ed. São Paulo: PAYM, 2016</p>	

Figura 12. Plano de aula na língua Nheengatu

Fonte: Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, 2016.

Entre os documentos consultados neste estudo e citados pelos docentes, o qual compõe o plano de ensino na língua Nheengatu, está o plano de aula dos professores indígenas (f.12). Esse documento visa à organização do conteúdo e da estratégia pedagógica utilizada pelos professores em sala de aula. O plano de aula segue uma sequência didática, tendo como

principais objetivos trabalhar as quatro habilidades da língua: falar, compreender, ler e escrever em Nheengatu.

Referente aos métodos de ensino empregados pelos professores no ensino do Nheengatu, foram obtidas as seguintes respostas:

Os métodos que tenho usado são o tradicional de ensino através da gramática, dicionário e trabalhos orais (histórias) e escritas, a partir dos textos do livro do Pe. Afonso Casanovas, 2006 e de apostilas feitas pelos docentes indígenas. (PROFESSOR P1, 2016).

Eu utilizo mais o método comunicativo, porque desenvolvo trabalho em grupo e acho esse método mais eficaz e também uso as gramáticas do professor Almeida Navarro e Pe. Casanovas. (PROFESSOR P2, 2016).

Eu trabalho com abordagem tradicional e às vezes com o método comunicativo. Faço uma relação entre essas duas abordagens para ensinar o nheengatu e também improviso textos do livro do Pe. Casanovas. (PROFESSOR P3, 2016).

Eu não tenho um método específico, às vezes utilizo o tradicional, outra hora, o comunicativo, somando as experiências de sala de aula. (PROFESSOR P4, 2016).

Eu uso mais o método tradicional, baseado na gramática do Curso de Língua Geral do professor Eduardo de Almeida Navarro e do Pe. Casanovas, pois é o material que tenho disponível para ensinar na língua nheengatu. (PROFESSOR P5, 2016).

Observa-se nas falas dos cinco professores indígenas que ambos fazem o uso do método tradicional, o qual, segundo Leffa (1988, p. 4) tem “o foco nas regras da gramática como base para o ensino de uma segunda língua pela língua materna”. Neste caso, o ensino da língua Nheengatu pelo português. Esse método foi usado inicialmente no ensino do latim e do grego por meio de textos clássicos (inclusive no período colonial brasileiro). A ênfase é dada à leitura e não à oralidade da língua-alvo. Consiste no treinamento mental, numa atividade de prática de leitura, escrita e tradução. O vocabulário é ensinado em forma de lista de palavras isoladas, as quais os alunos devem ler e depois fazer a tradução de texto lido. A prática de exercício é comum, assim como atividades em que os alunos devem traduzir frases isoladas da língua-alvo para a língua materna e vice-versa. Para auxiliar os professores nessa metodologia, conforme eles mesmos afirmam, fazem uso também das gramáticas *Noções de língua geral ou nheengatu, gramática, lendas e vocabulários*, do Pe. Afonso Casanovas (2006) e do *Curso de língua geral: nheengatu ou tupi moderno*, do Prof. Eduardo de Almeida Navarro (2016).

Em relação à sequência didática deste método tradicional, por meio da técnica da observação, verificou-se que as atividades propostas pelos professores indígenas em sala de aula seguem os seguintes princípios: tradução de passagens de textos da língua-alvo (nheengatu) para a língua materna (português) e vice-versa, teste de compreensão de leitura,

procura de sinônimos e antônimos, identificação de cognatos, aplicação dedutiva de regras, exercícios de preencher espaços com palavras que faltam no texto, memorização de palavras, formação de frases com palavras recém aprendidas e composição escrita através de um tópico dado pelos professores.

Também os professores indígenas citam o uso da abordagem comunicativa. Segundo Larsen-Freeman (1986, p. 138, tal abordagem tem por objetivo “o desempenho de competência comunicativa, com ênfase no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever”, os quais os professores buscam trabalhar de forma integrada, na perspectiva de desenvolver as habilidades da língua-alvo em situações reais de comunicação. Para Leffa, (1988, p. 19) “As atividades propostas têm como foco torná-las interessantes e necessárias para o aluno”. Nesta perspectiva, os professores dão maior importância às necessidades de comunicação do aluno, como por exemplo, sugerir, optar, opinar e, as funções são apresentadas em situações que modificam essas necessidades (exemplo – como se dirigir a uma pessoa para solicitar informação); enfim, dá-se ênfase ao modo de como usar determinada forma para se atingir uma necessidade de comunicação específica. Desta forma, observou-se que o foco do ensino baseia-se muito mais no aluno e, em relação aos outros métodos, reflete com maior precisão o uso natural da língua. Há uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem por meio da prática da oralidade, trabalhos em grupo etc. O processo de aquisição da língua-alvo é sempre por meio da própria língua-alvo.

Em relação à sequência didática, observa-se que as atividades propostas pelos professores indígenas em sala de aula seguem os seguintes princípios: explicar a dinâmica da atividade; enumerar as etapas da aplicação da atividade; estabelecer os papéis dos participantes e distribuir o material que é utilizado. As atividades de ensino enfatizam a interação dos alunos entre si, uma vez que propõem dinâmicas de grupo voltadas para a socialização, na qual os discentes assumem papéis que desempenham no grupo. Exemplos de atividades de ensino observadas em grupo, nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental desenvolvidas pelos professores indígenas: grupo de verbalização e grupo de observação, painel integrado, seminário, aula em cadeia, discussões em geral sobre assunto do cotidiano na língua-alvo. Reunião de pequenos grupos com livre apresentação de ideias, sem qualquer limitação quanto à exequibilidade para possibilitar a criatividade e estímulo, permitindo o exame de alternativas para solução de problemas dentro de uma atmosfera de reflexão e comunicação.

As abordagens metodológicas dos professores indígenas referem-se a forma de organização dos conteúdos esquematizados metodicamente para facilitar a aprendizagem do aluno e de como esses conteúdos são trabalhados por esses professores, por meio das atividades e/ou experiências, constituindo-se em mais um meio condutor para desenvolver o conhecimento e habilidades linguísticas.

Em relação às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores indígenas para auxiliar na didática do ensino da língua Nheengatu, o professor (P1) afirma que “costuma convidar os anciãos da comunidade para contar histórias em Nheengatu”. Segundo ele, as histórias orais contadas na língua étnica ajudam no aprendizado da oralidade e fluência dos alunos no Nheengatu. Para a professora indígena (P2), o trabalho de atividades e exercícios em grupo “ajudam os alunos a desenvolverem as tarefas com maior êxito”. A professora (P3) afirma que tem utilizado também como estratégia pedagógica a “música” em Nheengatu. De acordo com ela “atividades musicais chamam a atenção das crianças” e, com isso, facilitam o processo de ensino no aprendizado delas na língua étnica.

Os professores indígenas (P4 e P5), ambos dizem que têm utilizado como estratégias pedagógicas “danças culturais e jogos lúdicos”. Segundo esses professores essas atividades têm despertado o interesse das crianças, pois se trata de exercícios de ludicidade como jogo da memória, bingo com números, nomes de frutas e de animais em Nheengatu. Essas atividades lúdicas propiciam um ambiente de aprendizagem e corroboram no emprego da didática de ensino.

Sobre materiais didáticos para o ensino da língua Nheengatu, os professores indígenas afirmam que dispõem da gramática do Pe. Afonso Casanovas (2006), da gramática do prof. Eduardo de Almeida Navarro (2016), já citadas no parágrafo anterior e de apostilas produzidas por eles mesmos, adaptadas à realidade da comunidade. Para Bromberg (2007, p. 2), “O uso de materiais pedagógicos é uma valiosa ferramenta de trabalho, um auxílio no desenvolvimento das aulas, pois propicia maior eficiência na aprendizagem”. Neste sentido, é imprescindível que o professor tenha seu material didático para apoio pedagógico, como por exemplo: gramática, livro didático e materiais suplementares ilustrativos.

A língua de instrução oral e escrita utilizada pelos professores na escola é o português. Para o RCNEI (1998, p. 119), “língua de instrução é a língua utilizada em sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações”. Nesse documento se encontram as principais orientações sobre o ensino de línguas indígenas e, uma das recomendações explícita

é que:

A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Federal Brasileira (RCNEI, p. 118).

Conforme expressam os documentos do Ministério da Educação, a escola Puranga Pisasú incluiu o Nheengatu como disciplina especial no currículo escolar, por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena. Ela é a segunda língua (L2), já que os alunos não a têm como primeira língua (L1) e passaram a concebê-la na escola, conforme exposto no subcapítulo 4.3.2 deste trabalho.

Para os professores entrevistados, o ensino do Nheengatu na escola tem ajudado na revitalização e manutenção da língua étnica, mesmo que, ainda seja de forma tímida. “Os alunos já conseguem dialogar entre colegas em Nheengatu no cotidiano escolar”, afirmam os docentes (P2 e P4). Entretanto, os professores foram enfáticos em afirmar que o fenômeno de deslocamento sociolinguístico ainda é visível na comunidade. De acordo com professor (P1), “Há grande influência da mídia externa por meio da televisão, do rádio, do celular, da internet e isso tem contribuído de forma direta para a ocorrência do fenômeno de deslocamento sociolinguístico”. Para o professor (P5) uma das formas de amenizar o processo de deslocamento sociolinguístico seria: “disponibilizar material didático na língua Nheengatu e produção de literatura e material em mídia na língua étnica”. Já o professor (P3) afirma que, “nas políticas linguísticas voltadas ao fortalecimento da língua étnica, deveria constar a produção de material didático do aluno indígena no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD”.

Observa-se nas falas, principalmente dos professores (P5 e P3), que suas reivindicações são assuntos previstos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, no capítulo sobre Educação Escolar Indígena (1998, p. 19), conforme se cita: “estimular a produção e publicação de material didático”. Entretanto essas ações ainda não contemplaram os alunos indígenas da escola indígena municipal Puranga Pisasú.

Acredita-se que a efetiva participação dos professores indígenas, a partir do desenvolvimento de currículos específicos, com calendários escolares que respeitem as diversidades culturais e tradicionais dos povos indígenas, com metodologias de ensino diferenciadas, com a incorporação dos processos próprios de aprendizagem de cada povo, com

a implementação de programas escolares e processos de avaliação flexíveis, de formação especializada dos professores indígenas, bem como a publicação de materiais didáticos em línguas indígenas, sem dúvida seriam linhas norteadoras que contemplariam a Educação Escolar Indígena.

4.3. Dados de pesquisa dos alunos da escola indígena Puranga Pisasú

Referente aos 83 alunos indígenas, apresentam-se e se discutem os dados de pesquisa coletados segundo os objetivos propostos por este estudo, por meio de técnica de questionário fechado (GIL, 2006, p. 129).

4.3.1 Dados gerais dos alunos

Dados gerais dos informantes alunos da escola indígena municipal Puranga Pisasú, comunidade Pisasú Sarusawa por série/ano, faixa etária, sexo, etnia e profissão agrupados por modalidade de educação.

Tabela 6. Dados gerais dos alunos da escola Puranga Pisasú

Informantes	Faixa etária	Sexo		Indígena	Não indígena	Profissão		Total
		F	M					
Alunos da Educação Infantil	4 a 6 anos	F 7	M 6	13	0	Não tem		13
Alunos do 1º ao 5º ano	7 a 11 anos	F10	M 12	22	0	Não tem		22
Alunos do 1º ao 5º ano/EJA	16 a 48 anos	F 3	M 4	7	0	Artesão Agricultor	5 2	7
Alunos do 6º ao 9º ano	12 a 16 anos	F 12	M 14	26	0	Não tem		26
Alunos do 2º ano/Ensino Médio/Tecnológico	18 a 36 anos	F 8	M 7	15	0	Artesão Agricultor Outras	7 4 4	15
Quantitativo	4 a 48 anos	F 40	M 43	83	0		22	83

O estudo mostra que, dos 83 alunos pesquisados, 13 cursam a educação infantil. A faixa etária desse grupo é de 4 a 6 anos, sendo 7 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Todos os alunos desse nível de ensino são indígenas e ainda não tem profissão.

Na turma de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, entre os 22 alunos matriculados, a faixa etária é de 7 a 11 anos, sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Todos entre este grupo são indígenas e não têm profissão.

Na turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, a faixa etária dos 7 informantes é de

16 a 48 anos, sendo 3 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Todos desse grupo são indígenas e, em relação as profissões, 4 são artesãos e 2 agricultores.

No grupo dos 26 alunos do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, a faixa etária é de 12 a 16 anos, sendo 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Todos os informantes desse grupo são indígenas e ainda não possuem profissão.

Na turma dos alunos do 2º ano do Ensino Médio Mediado por Tecnologia, a faixa etária dos 15 discentes é de 18 a 36 anos, sendo 8 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Todos os informantes desse grupo são também indígenas e as profissões são: Artesão 7, agricultor 4 e outras 4.

Do universo de 83 alunos informantes, 61 não têm profissão e 22 têm profissão, sendo 12 artesãos, 6 agricultores e 2 outras profissões. A idade deste grupo de informantes é de 4 a 48 anos, sendo 40 do sexo feminino e 43 do sexo masculino e, em relação a etnia todos se declaram indígenas do povo Baré.

Foi perguntado aos alunos quais as tecnologias e meios de comunicação que eles utilizam na comunidade e 100% disseram assistir à televisão, 74,6% usam celular, 65% têm acesso à internet, 27,8% ouvem rádio e 5% dos 83 alunos têm computador.

Os dados mostram que, dos 83 alunos, 65% deles tem acesso à internet, mas somente 5% têm computadores. Isto se deve ao fato desses alunos acessarem à internet pelo celular. O baixo índice de uso do rádio pelos alunos se deve à substituição desse aparelho pela TV e celular, haja vista que essas tecnologias apresentam muito mais interatividade do que o rádio. Os conteúdos mais acessados pelos alunos são: música, filmes, jogos, sites informativos, seguidos de redes sociais como *facebook*, *instagram* e *whatsapp*.

Conforme se verifica por meio desses resultados apresentados, os alunos indígenas estão inseridos no mundo tecnológico, de modo muito significativo. Assistir à televisão é uma atividade frequente na vida de todos; também o celular e o acesso à internet é grandemente disseminado. Deste modo, essas tecnologias, principalmente programas de aplicativos voltados para a área educacional, podem servir como ferramentas aplicadas ao ensino de línguas indígenas, por meio de ferramenta multimídia. Essas tecnologias educacionais podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem das línguas étnicas, inclusive na prática da leitura, é o que ressalta Chartier, (2002, p. 113) [...] “a revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura”. Desta forma, o ensino das línguas indígenas que se dá por meio da oralidade e/ou gramática tradicional pode ganhar mais uma nova ferramenta que possibilitará não somente a inclusão das línguas indígenas no meio digital e tecnológico, mas

também uma poderosa alavanca de transformação no ensino da Educação Escolar Indígena no Brasil.

Também essas tecnologias disponibilizadas na língua Nheengatu podem facilitar o acesso dos falantes aos textos eletrônicos e programas de multimídia, já que 94% dos informantes dizem que não possuem materiais escritos em Nheengatu para o exercício da leitura.

4.3.2 Aprendizagem dos alunos na língua nheengatu

Referentes ao processo de aprendizagem dos alunos na língua Nheengatu, foi aplicado o questionário, conforme proposto por Gil (2006). O uso desse instrumento de coleta de dados teve por objetivo verificar o grau de competências e habilidades linguísticas de falar, compreender, ler e escrever na língua Nheengatu. As respostas estão no Quadro 10:

Quadro 10 – As competências linguísticas dos alunos na língua Nheengatu

Fala bem	4	Fala pouco	58	Não Fala	21	Total	83
Compreende bem	5	Compreende pouco	66	Não compreende	12	Total	83
Lê bem	3	Lê pouco	22	Não lê	58	Total	83
Escreve bem	2	Escreve pouco	18	Não escreve	63	Total	83

Conforme se observa no Quadro 10, dos 83 alunos pesquisados, na competência e habilidade da fala, 4 alunos dizem que falam bem a língua Nheengatu; 58 afirmam que falam pouco, ou seja, somente conhecem algumas palavras, ou empregam frases, etc.; 21 dizem que não falam. Na competência e habilidade da compreensão, 5 alunos dizem que compreendem bem a língua Nheengatu; 66 afirmam que compreendem pouco; 12 dizem que não compreendem. Na competência e habilidade da leitura, 3 alunos dizem que leem bem em Nheengatu; 22 afirmam que leem pouco e 58 dizem que não leem. Na competência referente à habilidade da escrita, 2 alunos afirmam que escrevem bem em Nheengatu; 18 dizem que escrevem pouco e 63 afirmam que não escrevem. No caso, os 5 que compreendem bem fazem parte do conjunto dos 4 que falam bem e dos 3 que leem bem e dos dois que escrevem bem Nheengatu. Ou seja, há um grupo de 5 alunos que compreendem bem e desses apenas dois também falam, leem e escrevem com ampla desenvoltura. Desse grupo, três alunos são do sexo masculino e 2 são do sexo feminino, na faixa etária de 45 a 48 anos, cursando a Educação de

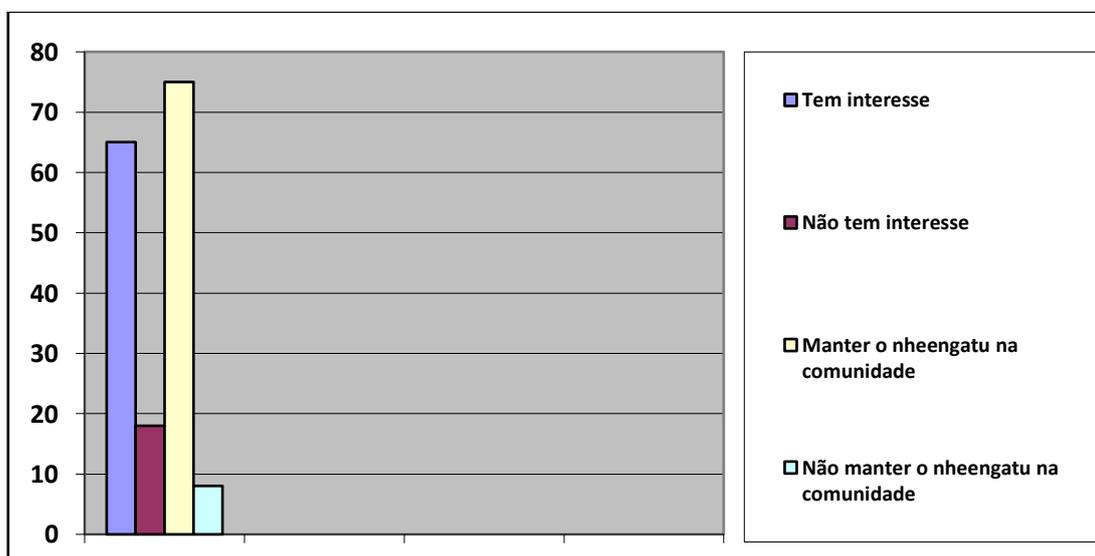
Jovens e Adultos (EJA). Os 4 alunos que são fluentes em Nheengatu disseram que aprenderam com os pais em Santa Isabel do Rio Negro. Frequentam as aulas da língua indígena para desenvolverem as habilidades de leitura e escrita.

Em relação às práticas linguísticas do uso do Nheengatu no cotidiano da comunidade, 2 alunos afirmam praticar ainda a língua étnica com os pais e irmãos em casa. Já no ambiente escolar todos os 83 discentes dizem que usam o português na comunicação com os colegas e no cotidiano da comunidade; 8 alunos afirmam que às vezes usam o Nheengatu para se comunicar e 75 dizem que usam somente o português.

Diante do exposto, para que a língua se mantenha viva na comunidade é preciso desenvolver a práxis que, para Hanks (2008, p. 36) seria: “manter o código linguístico interativo, partilhando-o nos mais variados contextos, por meio do habitus”. Ou seja, nesse caso, somente as práticas cotidianas na língua Nheengatu é que podem manter essa língua viva, revertendo o quadro crítico em que se encontra a língua étnica. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) há três ambientes onde o indivíduo pode começar a desenvolver o seu processo de socialização linguística: “a família, os amigos e a escola”. Nesta perspectiva, a escola mostra-se como meio de socialização da língua Nheengatu, por meio do ensino aos alunos que, após seus aprendizados, disseminariam o que aprenderam com a família e a comunidade.

Também foram feitas perguntas aos alunos sobre o interesse em aprender a língua Nheengatu e sobre a preservação da língua étnica na comunidade. As respostas estão expostas no Gráfico 5:

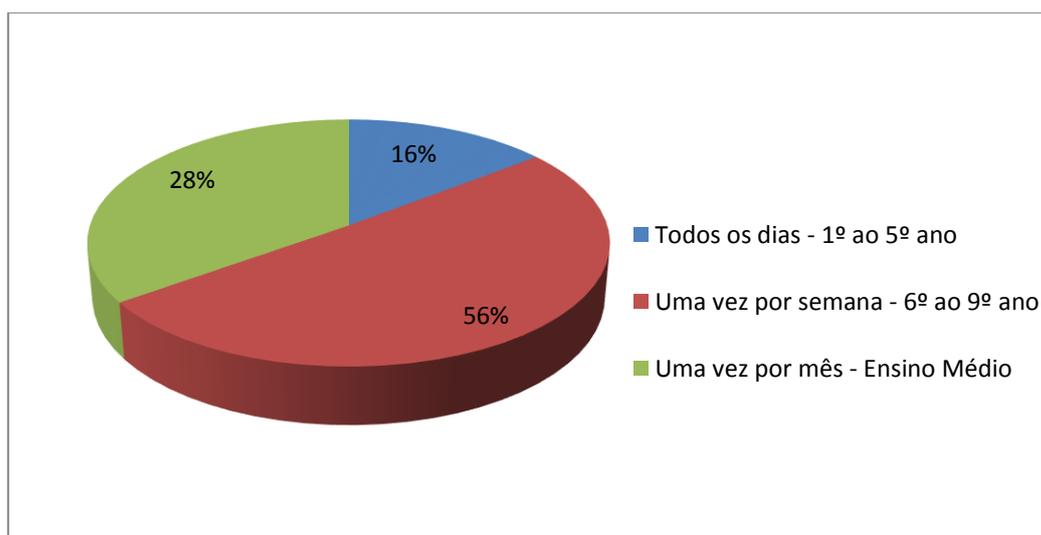
Gráfico 5 – Interesse dos alunos em aprender e manter a língua Nheengatu na comunidade



Conforme se observa no Gráfico 5, dos 83 alunos pesquisados, 65 afirmam ter interesse em aprender a língua Nheengatu e 18 dizem que não há interesse em aprender. Em relação à manutenção da língua étnica na comunidade, dos 83 alunos investigados, 75 acham que se deve manter a língua Nheengatu e 8 dizem que não. No caso do grupo de 26 alunos que não desejam aprender e nem manter a língua étnica na comunidade são os estudantes na faixa etária entre 12 a 25 anos. Isso ficou constatado por meio da observação participante e pela fala da Sra. Hugolina, transcrita na (p.46) deste trabalho. Os principais motivos apontados por esse grupo minoritário que representa 31% da classe estudantil da escola é que na língua étnica não tem tecnologias para interação com outros grupos sociais e seu uso é restrito aos mais idosos da comunidade. Ou seja, não há comunicação, interação entre os mais jovens e idosos em Nheengatu e nem tampouco é oferecido programas e atividades de multimídia na língua étnica.

Outro aspecto apontado nos dados da pesquisa é referente à frequência com que os alunos estudam a língua Nheengatu na escola. Esses dados constam no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Frequência dos alunos nas aulas de Nheengatu na escola



Fazendo uma leitura do Gráfico 6, observa-se que 56% dos alunos frequentam em média uma vez por semana às aulas de Nheengatu; 28% uma vez por mês e 16% todos os dias. O que ocorre neste caso, segundo a direção da escola, é que o ensino da língua étnica é facultativo aos alunos do 6º ano em diante, ou seja, somente os alunos do 1º ao 5º ano são obrigados assistirem aulas de Nheengatu todos os dias letivos. Daí essa diferença de assiduidade na frequência da classe escolar da língua étnica, por ser facultativo aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino

Fundamental e do Ensino Mediado por Tecnologia.

Perguntado também aos alunos sobre o que deve ser feito para que a língua Nheengatu continue viva na comunidade. Os resultados apontam que 48%, na faixa etária de 26 a 48 anos, cursando a EJA e o Ensino Médio, dizem que os comunitários devem fazer mais uso do Nheengatu no dia a dia; 35%, na faixa etária de 16 a 25 anos, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, a EJA e o Ensino Médio acham que a comunidade deve fazer uso da língua étnica com mais frequência nas atividades culturais e, 17%, na faixa etária de 15 anos para baixo, cursando a Educação Infantil e o 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental dizem que os comunitários devem praticar com mais frequência leituras de livros em Nheengatu.

As alternativas propostas pelos alunos para a manutenção do Nheengatu na comunidade são de grande valia e podem também contribuir no processo de revitalização e fortalecimento da língua. Entretanto, chama-se atenção para a questão da leitura de livros em Nheengatu, haja vista que, ao perguntar se eles tinham algum material em casa na língua étnica, apenas 8 disseram que sim, desse universo de 83 alunos. Deste modo, percebe-se que há uma necessidade urgente de material didático e/ou livros de literatura em Nheengatu na comunidade para que esses alunos e comunitários possam usufruir desse bem, que é a prática da leitura em sua língua étnica. Fato este que também é ressaltado por Kriegl (2002, p. 128), quando afirma que, “Ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura, a influência dos adultos como referência é importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo”. Desta forma, pode-se afirmar que a prática da leitura apresenta-se como uma estratégia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na língua étnica.

4.4 Dados de pesquisa dos comunitários

Apresentam-se os dados de pesquisa com base nos objetivos, coletados por meio de técnica de questionário fechado (GIL, 2006) aos 40 comunitários (Apêndice II).

Tabela 7. Dados gerais dos comunitários

Informantes	Faixa etária	Sexo		Indígena	Não indígena	Profissão		Total
		F 18	M 22					
Comunitários	26 a 83 anos	F 18	M 22	35	5	Artesão	18	40
						Agricultor	9	
						Doméstica	7	
						Aposentado	4	
						Outras	2	
Quantitativo	26 a 83 anos	F 18	M 22	35	5		40	40

Os dados da pesquisa mostram que, dos 40 comunitários pesquisados, 18 são do sexo

feminino e 22 do sexo masculino. A faixa etária desse grupo é de 26 a 83 anos. Em relação à etnicidade (grupo étnico), 35 são indígenas da etnia Baré e 5 não indígena. Sobre as profissões, 18 são artesãos, 9 são agricultores, 7 são domésticas, 2 são aposentados e 2 exercem outras profissões. Entre esse grupo de comunitários pesquisados não estão inclusos os 5 professores indígenas e nem os 83 alunos, já investigados.

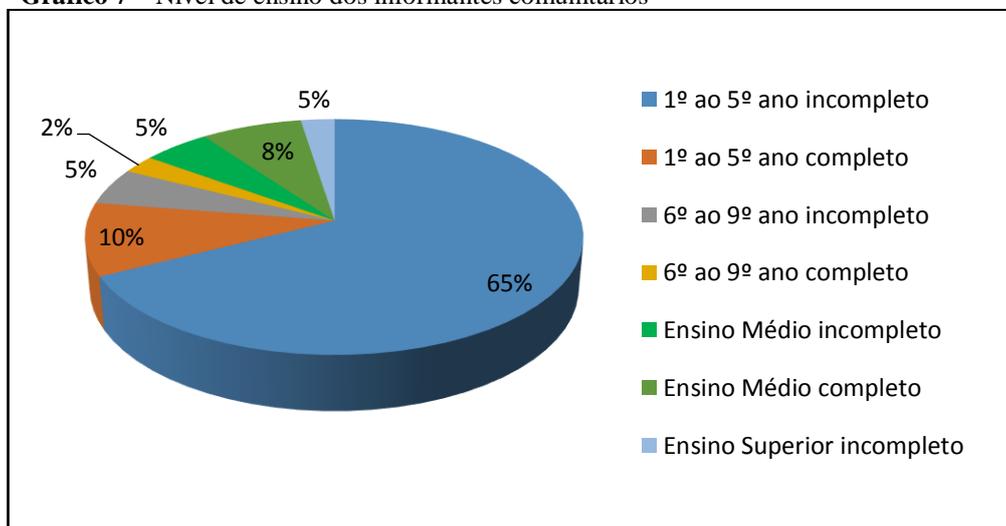
Perguntado aos comunitários sobre as práticas linguísticas na língua Nheengatu, 42% dizem que falam a língua étnica no cotidiano da comunidade, 50,5% afirmam que usam somente nas festas e rituais e que têm pouco domínio da língua. Outros 7,5% dizem que não falam e nem usam o Nheengatu.

Perguntado também aos informantes comunitários onde e com quem eles aprenderam a falar o Nheengatu, 55%, na faixa etária de 40 a 83 anos dizem que aprenderam em Santa Isabel do Rio Negro e em São Gabriel da Cachoeira com os pais; 37,5%, na faixa etária de 30 a 39 anos, afirmam que aprenderam na comunidade Pisasú Sarusawa com os pais e 7,5%, na faixa etária de 26 a 29 anos dizem que não falam a língua étnica. Esses 37,5% são os semibilíngues e os 7,5% são os falantes passivos.

Na questão referente à língua em que são fluentes, 42% dizem que têm fluência tanto na língua Nheengatu quanto na língua Portuguesa; 45% afirmam que têm fluência no português e pouca fluência na língua étnica e os outros 13% dizem que somente são fluentes em português.

Em relação aos aspectos educacionais voltados à questão do grau de escolaridade dos informantes comunitários, os dados estão registrados no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Nível de ensino dos informantes comunitários



Conforme se observa no Gráfico 7, dos 40 informantes comunitários pesquisados, 65%

afirmam que possuem o Ensino Fundamental I - 1ª ao 5º ano incompleto; 10% dizem que possuem o Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano completo; 5% dizem que possuem o Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano incompleto; 2% afirmam que possuem o Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano completo; 5% afirmam que possuem o Ensino Médio incompleto; 8% dizem que possuem o Ensino Médio completo e 5% afirmam que possuem o Ensino Superior incompleto.

Os dados apontam que, a maioria, ou seja, 26 dos 40 comunitários, encontram-se no nível mais baixo de escolaridade, no 1ª ao 5º ano incompleto, enquanto que, no nível mais alto, superior incompleto, apenas há 2 comunitários. Deste modo, deduz-se que o baixo nível de escolaridade da maioria desses comunitários está ligado à questão da profissão, já que 85% deles desenvolvem atividades laborais de artesanato, agricultura e serviços domésticos, trabalhos que não exigem alto nível de escolaridade na comunidade. Portanto, não há por parte desses comunitários o interesse em avançar nos estudos, pois, na opinião deles, o nível de ensino que possuem é compatível com as profissões que desenvolvem. Também os informantes afirmam que a dedicação exclusiva ao trabalho por necessidade econômica os impedem de frequentarem a escola, pois há conflito de horários.

Sobre a prática do ensino do Nheengatu na escola, na opinião dos informantes comunitários, 88% afirmam que o ensino da língua étnica na escola tem contribuído para sua manutenção e revitalização, enquanto que 12% não concordam com essa assertiva, pois dizem que os alunos não a praticam fora da escola.

Sobre o uso de materiais para prática na língua étnica, 61% dos comunitários dizem que utilizam gramáticas e dicionários; 33% utilizam apostilas e 6% utilizam letras de músicas em Nheengatu, no ambiente comunitário.

O que se observa no caso da prática da leitura na língua Nheengatu é que, dos mais de 600 exemplares de livros disponibilizados na biblioteca da comunidade, apenas 0,85% são escritos na língua étnica, dificultando assim, o acesso desses comunitários ao desenvolvimento dos hábitos de literatura em Nheengatu e, conseqüentemente, às suas práticas leitoras, exercícios fundamentais no processo do conhecimento. É o que também ressalta Gates citado por Mesquita (2011, p. 28), quando afirma que: “Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever, inclusive a própria história”. A citação de *Gates* expressa perfeitamente a importância dos livros e da leitura na vida desses comunitários.

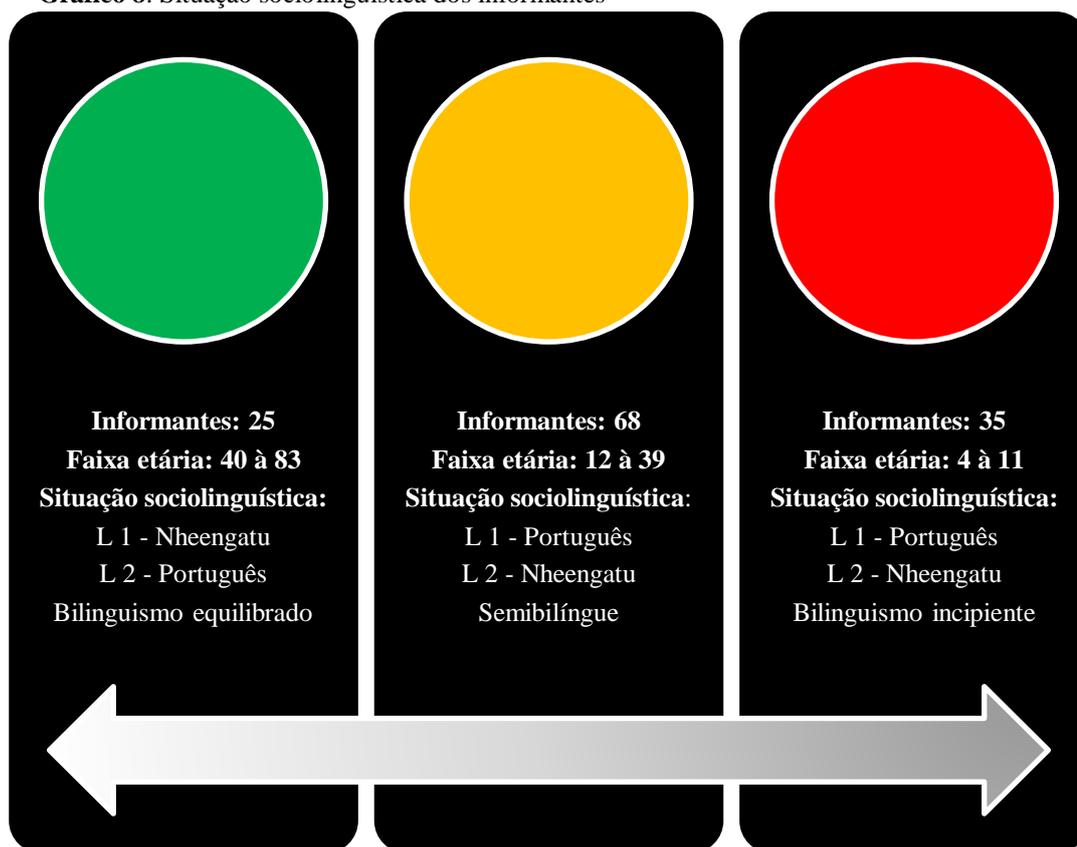
4.5 Situação sociolinguística dos 128 informantes

Este tópico é constituído das análises e discussões da situação sociolinguística dos 128 informantes pesquisados, professores, alunos e comunitários no que se refere às questões de bilinguismo e de letramento bilíngue.

Nas análises sobre a situação sociolinguística, o tipo de bilinguismo praticado pelos 128 informantes é o “bilinguismo social” que, para McCleary (2009, p. 27) “[...] é o uso, dentro de uma mesma comunidade linguística, ou pela mesma pessoa, de mais de uma língua”. Flory e Souza (2009, p. 29), por sua vez, denomina o bilinguismo social de “sociedade bilíngue”.

4.5.1 Grau de bilinguismo

Em relação ao “repertório verbal” de seus membros, a comunidade Pisasú Sarusawa é bilíngue, que para o (RCNEI, 1998, p. 116) “refere-se ao número de línguas usadas por um indivíduo ou grupo”. Para Maher, (2007, p. 79) “é a capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Ou seja, a comunidade fala as línguas Portuguesa e Nheengatu e a situação sociolinguística entre esses falantes em relação à língua indígena é bem heterogênea, haja vista que, de acordo com o RCNEI (1998, p. 116) “Uma mesma língua pode não ser falada exatamente do mesmo modo por todos os que a usam”. Na mesma perspectiva, Calvet (2002, p. 42) afirma que, “O bilinguismo social nem sempre é tão harmonioso. Ele pode também ser conflituoso”. É o caso do povo Baré da comunidade Pisasú Sarusawa, onde há três graus de bilinguismos: equilibrado – fala duas línguas fluentemente; semibilíngue – fala algumas palavras e expressões; e incipiente ou passivo – compreende uma segunda língua mas não a fala. Os dados do Gráfico 8, baseados no “levantamento sociolinguístico” deste estudo em 2016 e 2017, por meio das técnicas de pesquisa de campo, questionário, entrevista e observação participante, exemplificam bem a situação sociolinguística na comunidade Pisasú Sarusawa.

Gráfico 8. Situação sociolinguística dos informantes

Conforme se constata no Gráfico 8, o estudo aponta que, no grau de “bilinguismo equilibrado”, há 25 informantes. Na faixa etária de 40 a 83 anos, são 2 professores indígenas, 4 alunos da EJA e 19 comunitários, os quais têm como primeira língua (L1) o Nheengatu e como segunda língua (L2) o Português. No grau de “semibilíngue” há 68 informantes, na faixa etária de 12 a 39 anos, sendo 3 professores indígenas, 34 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e 21 comunitários, os quais têm como primeira língua (L1) o Português e como segunda língua (L2) o Nheengatu. Já no grau de “bilinguismo incipiente” há 35 informantes, na faixa etária de 4 a 11 anos, sendo 13 alunos da Educação Infantil e 22 alunos do Ensino Fundamental, os quais têm como primeira língua (L1) o Português e como segunda língua (L2) o Nheengatu.

Percebe-se que, os “falantes fluentes ou bilíngues equilibrados”, os que utilizam o Nheengatu na comunidade em seu dia a dia entre seus membros e que, com base na tabela do grau de risco da UNESCO, classificam-se na cor verde (fora de perigo), “a língua é transmitida de forma intergeracional e ininterrupta”, os informantes representam 19,53% da população da comunidade que ainda falam a língua indígena. No caso desse grupo, a língua foi lhes transmitidas pelos pais em Santa Isabel do Rio Negro e em São Gabriel da Cachoeira, antes de

virem morar nessa comunidade.

Na segunda situação sociolinguística, estão os “semifalantes ou semibilíngues” que entendem e conseguem lembrar parte do vocabulário, mas não falam o Nheengatu fluentemente, que, para a UNESCO, classificam-se na cor laranja (severamente ameaçada), “somente alguns falantes mais adultos falam parcialmente e com pouca frequência”, os quais representam 53,1% da população. No caso deste grupo, a língua étnica foi lhes ensinada pelos pais e pela escola já na comunidade Pisasú Sarusawa.

Na terceira situação sociolinguística, estão os “não falantes ou bilíngues incipientes” que não falam e somente entendem o Nheengatu. Para UNESCO, esses se classificam pela cor vermelha que indica “criticamente em perigo” e representam 27,34% da comunidade.

Observa-se, nos dados da pesquisa, que o número de falantes fluentes em Nheengatu na comunidade é bem reduzido e isso afeta diretamente o povo Baré, haja vista que, “a língua é o meio pelo qual os falantes expressam seus valores culturais e identitários” (TARALLO, 1985, p.5). Assim como também suas “atitudes linguísticas no cotidiano” (LABOV, 2008, p. 215). Deste modo, as práticas linguísticas na comunidade Pisasú Sarusawa precisam ser estimuladas para que a língua Nheengatu seja revitalizada e ocupe seu espaço nesta comunidade indígena.

4.5.2 Grau de letramento bilíngue

A situação de letramento bilíngue dos informantes que, de acordo com Bortolini (2009, p. 51), “são habilidades linguísticas no uso social das práticas letradas em duas línguas”. Ou ainda conforme afirma Ferreira (2008, p. 513), “é o estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização de seu desenvolvimento social e cultural”, são classificados em três graus: letrado – pleno domínio das habilidades de leitura e escrita; semiletrado – pouco domínio das habilidades de leitura e escrita; e iletrado – nenhum domínio das habilidades de leitura e escrita. Na Tabela 8 constam os dados sobre o grau de letramento bilíngue dos informantes:

Tabela 8 - Grau de letramento bilíngue dos informantes

Grau	Língua Nheengatu		Língua Portuguesa	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Letrado	13	10,15%	76	59,38%
Semiletrado	48	37,5%	30	23,43%
Iletrado	67	52,35%	22	17,19%

Nota-se que no grau “letrado”, dos 128 informantes somente 13 são letrados na língua Nheengatu, os quais representam 10,15% da totalidade da comunidade. 48 informantes são semiletrados em Nheengatu, representando 37,5% da comunidade e 67 informantes são iletrados na língua indígena, os quais representam 52,35% da população da comunidade. Já na língua Portuguesa, 76 informantes são letrados no português, os quais representam 59,38% da comunidade; 30 informantes são semiletrados em português, os quais representam 23,43% da população e 22 informantes são iletrados em português, os quais representam 17,19% da população da comunidade Pisasú Sarusawa. No caso dos 22 informantes iletrados em português, 4 são idosos, na faixa etária de 68 a 83 anos, sendo 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino. 18 são alunos da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 4 a 7 anos, ainda na fase de alfabetização.

A pesquisa mostra que a situação sociolinguística dos informantes nas habilidades e competências linguísticas na língua Nheengatu no uso da prática da oralidade, fala, conversação, comunicação e na capacidade de entender, perceber os sons pelo sentido da audição é melhor nestas duas habilidades, com índice de 19,53% da população fluente, do que nas habilidades de leitura, habilidade usada pelo leitor para concordar, argumentar, isto é, criar uma verdadeira comunicação interativa com o texto e a habilidade de escrever - processo de registro de caracteres com a intenção de formar palavras e/ou outras amplas construções, com índice de apenas 10,15% da população letrada.

O que se pode inferir no caso das disparidades entre as habilidades e competências linguísticas de fluência e letrada é que a comunidade quase não tem acesso a livros, textos e materiais na língua Nheengatu, como já foi dito pelos próprios informantes em trechos anteriores deste trabalho, comprometendo assim, principalmente a prática da leitura, ou seja, a “cultura de letramento”, conforme nomenclatura utilizada por Bortoni-Ricardo (2004, p. 24).

Outros fatores que contribuíram para o alto número de pessoas com o grau de bilinguismo incipiente e de grau iletrado na língua Nheengatu na comunidade foram a

descontinuidade da transmissão da língua étnica no seio familiar e a tardia oferta do ensino do Nheengatu na escola indígena Puranga Pisasú, o qual somente veio ocorrer no ano de 2007.

Este fenômeno de descontinuidade na transmissão da língua indígena ou segundo RCNEI (1998, p. 118) “de deslocamento sociolinguístico”, foi observado também nos estudos de Lescure (1990) e Melgueiro (2012). O estudo de Lescure (1990, p. 317) aponta para o “deslocamento sociolinguístico das línguas indígenas pelo português, dada à baixa reprodução linguística intergeracional dos adultos aos jovens”. Fato também relatado por Melgueiro (2012, p.100), que aponta para o “deslocamento sociolinguístico das línguas indígenas pelo português, pois, somente os alunos acima de 20 anos ainda falavam fluentemente a língua indígena”.

Cruzando os dados de Lescure (1990) e Melgueiro (2012) com os desta pesquisa, percebe-se que há uma relação do fenômeno de deslocamento sociolinguístico, o qual também está relacionado à questão da faixa etária dos falantes. Constatamos que, nos dados de Lescure, somente os mais “adultos” são fluentes, assim como também aponta os dados de Melgueiro, que somente os “alunos de 20 anos para cima falavam a língua indígena”. Esta pesquisa realizada na comunidade Pisasú Sarusawa aponta também que somente os indígenas de 40 anos para cima são fluentes no Nheengatu. No caso dos informantes da comunidade Pisasú Sarusawa, na faixa etária de 39 anos para baixo que não falam a língua étnica, se deve ao fato de seus pais, que são bilíngues, optarem pelo ensino da língua Portuguesa aos seus filhos no seio familiar, por considerarem essa língua de maior prestígio e de influência na sociedade, assim como o idioma nacional do país.

Percebe-se que há uma tendência de aumento da idade e isso ainda ocorre devido ao fim da reprodução linguística intergeracional da língua étnica no seio familiar, que já vinha se agravando desde a proibição do ensino da língua indígena nos colégios salesianos de São Gabriel da Cachoeira e de Santa Isabel do Rio Negro nos 70 e 80, onde 12% da população da comunidade Pisasú Sarusawa frequentou a escola, e por fim, a tardia ação da Secretaria Municipal de Educação em oferecer o ensino do Nheengatu na escola indígena.

4.6 Revitalização da língua Nheengatu no ambiente escolar

A língua, o principal meio de comunicação e interação, também é o modo pelo qual se dá a transmissão do conhecimento. É por meio da língua e pela língua que os professores, pais e mestres transmitem aos seus alunos e gerações a educação formal, principalmente em seu aspecto pedagógico. Segundo Martelotta (2008, p. 181), “a língua coloca os usuários no centro da construção do significado”. Desta forma, o ser humano usa a língua para expressar seus

pensamentos, suas emoções e sentimentos, seus sonhos, seus desejos e intenções, além de usá-la para conversar, instruir e para descrever ações e fatos. Para Monteiro (2000, p. 13), “a língua e a sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo, que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra”. Através da língua, as pessoas interagem e mantêm vínculos diversos. Por isso, a importância do ensino da língua Nheengatu na escola indígena municipal Puranga Pisasú, como uma ação para o fortalecimento da língua étnica da comunidade.

O processo de ensino do Nheengatu atualmente dá-se por meio da “revitalização, práticas linguísticas que são ensinadas na escola” (RCNEI, 1998, p. 113), através da modalidade da Educação Escolar Indígena às crianças e jovens da comunidade Pisasú Sarusawa. A prática de revitalização que, para Ferreira (2008, p. 708), “[...] é dar mais vitalidade, força, vigor, dar novo impulso e estímulo [...]”. Para tanto, a escola propõe, por meio de seu Projeto Político Pedagógico (2015, p. 46), as seguintes ações:

- ✓ Usar o Nheengatu como língua de instrução oral, na medida do possível;
- ✓ Usar o Nheengatu como língua escrita nas atividades escolares;
- ✓ Inclusão do Nheengatu como disciplina no currículo escolar;
- ✓ Promover trabalhos escritos na língua Nheengatu em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos, músicas e meios digitais;
- ✓ Possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados pela Constituição;
- ✓ Atribuir prestígio à língua Nheengatu, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação à língua;
- ✓ Favorecer o desenvolvimento do uso oral e escrito do Nheengatu.

A partir dessas ações pedagógicas, o ensino da língua Nheengatu oferecido pela escola tem contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas competências e habilidades linguísticas, como: falar, entender, ler e escrever na língua étnica, assim como compreender que o uso da língua Nheengatu é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos do povo Baré; reconhecer e valorizar o bilinguismo na comunidade; usar seu repertório linguístico em Nheengatu para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contexto comunitário e, por fim, ser leitor e escritor competente na língua Nheengatu. Esses fatos apontados podem ser constatados na Tabela 8, referente ao grau de letramento bilíngue (p. 116), bem como no diálogo realizado entre duas alunas, conforme transcrição¹⁰.

Segundo a professora indígena (P2), “a prática de revitalização da língua Nheengatu

proposta pela escola indígena Puranga Pisasú já demonstra resultado de recuperação da língua, mesmo que ainda de forma tímida”. Foi o que também se constatou por meio deste estudo, a partir de conversa gravada entre duas alunas indígenas¹⁰ de 11 e 12 anos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental da escola indígena, as quais têm como primeira língua (L1) o Português e como segunda língua (L2) o Nheengatu, a língua que as crianças aprendem na escola.

Para exemplificar a conversa, nomeou-se a aluna do 5º ano (a) e a do 6º ano (b), conforme transcrição a seguir:

- a) Indé regustari se yawara?
 b) Eré, ixé agustari ne yawara.
 b) Indé regustari pirá?
 a) Eré, ixé agustari retana!
- a) Você gosta do seu cão?
 b) Sim, eu gosto do meu cão.
 b) Você gosta de peixe?
 a) Sim, eu gosto muito! (Tradução da transcrição)

Constata-se por meio dessa conversa entre as duas alunas que o processo de revitalização começa a dar resultados e sinais de recuperação da língua Nheengatu entre a população mais jovem. A partir do diálogo, pode-se constatar que as alunas já possuem certo domínio da prática oral na língua Nheengatu em conversas do cotidiano escolar, usando corretamente o emprego dos pronomes “indé” e “ixé” (você e eu), o uso correto do verbo “gustari” (gostar) na primeira e segunda pessoa do singular (**agustari/regustari**) (gosto/gosta), assim como o emprego correto dos pronomes (**se** e **ne**) (seu e meu). Deste modo, o ensino da língua Nheengatu na escola indígena já apresenta resultados, pois mais de 50% dos alunos conseguem comunicar-se entre si, no grau de falantes semibilíngues. Entretanto, essas práticas orais ainda se restringem ao contexto de sala de aula. Por isso é importante que o processo de revitalização seja estimulado e valorizado na comunidade, haja vista que a língua étnica é um dos elementos identitários do povo Baré. Corroborando nesse sentido, Burke (1995) afirma que,

A língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais. (BURKE, 1995, p. 41).

Desta forma, pressupõe-se que a educação não só é a força ativa e o meio para afirmar

¹⁰ Gravação de conversa – ALUNAS INDÍGENAS. Conversa oral IV. [janeiro. 2017]. Entrevistador: Ademar Lima. Manaus, AM, 2017. 1 arquivo .mp4 (30 min.). A conversa na íntegra encontra-se no CD - Anexo a esta dissertação

a identidade, mas também a principal ferramenta pedagógica de ensino da língua Nheengatu e visa a sua revitalização e fortalecimento na comunidade do povo Baré. Para Calvet (2002, p. 12), “Não são os homens que existem para servir as línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens”. Decorre dessa perspectiva, com a qual se coaduna neste estudo, que a língua é um fator social pelo qual os indivíduos de uma comunidade ou grupo se apropriam para transmitir o conhecimento. Corroborando nesse sentido, Calvet (2002, p. 96) ressalta que, “a linguagem é o grande meio de interação em todas as atividades humanas”. Deste modo, a escola Puranga Pisasú, por meio da oferta da Educação Escolar Indígena, efetiva um trabalho pedagógico diferenciado no ensino do Nheengatu às crianças e jovens da comunidade. Esse esforço conjunto para a recuperação da língua étnica entre escola, liderança indígena e professores não tem se situado somente ao nível declarativo, mas se criou condições e espaços que possibilitam a viabilização de um trabalho pedagógico eficaz no ensino da língua étnica em sala de aula, o qual se espera que o resultado desse processo transcenda do espaço escolar ao ambiente comunitário. Expectativa essa que, antes do surgimento da escola indígena não era possível vislumbrar.

Ainda com o intuito de conter o fenômeno de deslocamento sociolinguístico na comunidade, a escola propõe como atividades complementares ações práticas como: estimular a prática oral do Nheengatu em casa com os pais e demais membros da família; promover a prática da leitura em língua Nheengatu na comunidade por meio de programas educacionais, bem com estimular os comunitários a frequentarem as aulas de Nheengatu na escola, em horário que não conflite com o de trabalho. No caso da prática da leitura, foi lançado em 2017, na escola o livro “Nheengatu letramento”, com o intuito de promover essa prática leitora e estimular o ensino da língua étnica na comunidade.

Essas são algumas das ações que são implementadas com o objetivo de fortalecer a língua indígena na comunidade do povo Baré. Como já se sabe, a língua Portuguesa se tornou a língua de maior poder linguístico e, por isso, segundo o RCNEI (1998, p. 118) “ela toma espaço da língua indígena, por meio do fenômeno de deslocamento sociolinguístico que começou há muitos anos e que continua até hoje”. Entretanto, é possível impedir que a língua Nheengatu desapareça. Para isso é preciso que seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua étnica e que assumam compromissos, que para Calvet (2002, p. 57), referem-se as “atitudes linguísticas”. Neste sentido, para evitar o desaparecimento dessa língua, constatou-se ao longo desta pesquisa que a escola indígena criou estratégias em conjunto com os professores indígenas, por meio de curso de formação continuada sobre as relações de interface da Sociolinguística com a Ciência da Educação, em

especial com a Educação Escolar Indígena, para que esses profissionais tenham uma compreensão dos fenômenos de bilinguismo e de deslocamento sociolinguístico que ocorrem na comunidade. Deste modo, as relações entre essas duas ciências favorecem uma melhor compreensão dos fenômenos linguísticos que acontecem na comunidade.

Assim, a escola realiza algumas ações como intervenção pedagógica. Citam-se: o ensino do Nheengatu obrigatório às crianças de 1º ao 5º ano; o projeto “viajando na leitura”, uma atividade que visa criar condições para contribuir com a melhoria dos índices de aproveitamento de ensino, com apoio da biblioteca da comunidade uka yayumbwé bayakú (casa do conhecimento); a escola ativa, atividade que objetiva melhorar a qualidade do desempenho escolar das classes multisseriadas da escola; o yayumusarai yayumbuérã (Jogos e brincadeiras), atividade que busca desenvolver por meio de exercícios de jogos pedagógicos lúdicos, com ênfase na língua étnica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os jogos interculturais escolares, atividade que visa desenvolver jogos indígenas para o fortalecimento e enriquecimento da cultura, costumes, tradições e língua do povo Baré. Assim, através dessas ações planejadas pela coordenação escolar, em “defesa, recuperação da língua” étnica a escola tem conseguido estimular as práticas linguísticas, haja vista que, segundo Calvet (2002, p. 136) “Essas atitudes linguísticas exercem influências sobre o comportamento linguístico”. Neste caso, dos falantes de Nheengatu da comunidade Pisasú Sarusawa.

Constatou-se ao longo deste estudo que a liderança indígena, como um todo, em conjunto com os professores indígenas e com o apoio da escola indígena têm se esforçado para manter a língua Nheengatu em uso e, a escola assim tem se despontado como um instrumento importante no processo de revitalização e fortalecimento da língua étnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a situação sociolinguística dos falantes da língua Nheengatu na comunidade Pisasú Sarusawa e na escola indígena desta comunidade, do município de Manaus, com base nos estudos do bilinguismo, do deslocamento sociolinguístico, do letramento bilíngue e das práticas escolares voltadas para o ensino da revitalização da língua indígena, tendo como suporte teórico estudos sociolinguísticos e as políticas linguísticas na modalidade da Educação Escolar Indígena.

As hipóteses levantadas na pesquisa são afirmativas, haja vista que o processo de ensino da língua Nheengatu na escola Puranga Pisasú configura-se como meio para a revitalização da língua indígena e as práticas de ensino na escola mostraram-se como alternativas para a

recuperação e fortalecimento do Nheengatu na comunidade. Acrescenta-se ainda o fato de que a língua indígena já não é mais transmitida de geração a geração no seio familiar e sua prática restringe-se a pouco mais de 19% dos membros da comunidade, constituído por pessoas na faixa etária de 40 a 83 anos e que, na maioria, possuem grau de escolaridade de nível fundamental, ratificando assim, a importância do ensino da língua Nheengatu na escola.

O enfoque analítico da pesquisa mostrou que o “ensino da língua indígena no espaço escolar” tem por finalidade afirmar sua importância como meio de manutenção, revitalização e fortalecimento em detrimento da ameaça de perda da língua Nheengatu na comunidade Pisasú Sarusawa.

Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa em analisar se, na comunidade em estudo, o ensino oferecido pela escola promove o fortalecimento do Nheengatu, pode-se afirmar que sim e que é fundamental no processo de revitalização da língua étnica, haja vista que, mesmo ainda de forma tímida, já se percebe os resultados nas crianças e jovens que estão aprendendo a língua. Contudo, o estudo mostra que a situação do bilinguismo está desequilibrada, a língua Portuguesa continua ocupando o território comunicativo da língua Nheengatu.

Constatou-se, por meio deste estudo, que isso se deve ao fato de a geração que tem 40 anos ou mais não transmitir o Nheengatu aos filhos e falarem o Nheengatu somente entre eles. Este fato está diretamente relacionado à proibição do ensino da língua indígena desde o período salesiano, que perdurou de 1916 a 1990. Nesse período foi passado aos pais direta ou indiretamente a importância de saber o português e que a língua étnica poderia ser um empecilho para o desenvolvimento escolar dos filhos. Esse comportamento linguístico ou atitude linguística foi trazido pelos primeiros moradores da comunidade, que foi passado às gerações que foram se sucedendo. Assim, a escola foi o agente principal e desencadeador do processo de deslocamento sociolinguístico e hoje se apresenta em sentido inverso. Também outro fato que contribuiu para o fenômeno de deslocamento sociolinguístico na comunidade foi devido ao fato de a escola ensinar somente na língua Portuguesa nos anos de 1991 a 2006. Durante esses quinze anos, as crianças e jovens não tiveram acesso ao ensino da língua étnica. Somente a partir de 2007, a escola passou a oferecer o ensino do Nheengatu.

Deste modo, o ensino oferecido pela escola indígena municipal Puranga Pisasú configura-se como a principal mola propulsora no processo de revitalização e fortalecimento da língua Nheengatu ao povo Baré da comunidade Pisasú Sarusawa. Dessa forma, a escola também tem o papel de conscientizar de que tanto a língua Nheengatu quanto a língua Portuguesa têm os seus territórios, os seus domínios e que devem ser usadas em seus lugares específicos. Assim, a tendência é de seus membros permanecerem bilíngues, falando tanto a

língua Portuguesa quanto a língua Nheengatu.

Conclui-se que, o estudo apresentado não encerra as questões suscitadas, haja vista que se farão necessárias pesquisas futuras para averiguar se os alunos que se encontram nos graus de bilinguismos semibilíngues e incipientes avançarão para o grau de bilinguismo equilibrado, assim como também averiguar se avançarão do grau de letramento bilíngue iletrado para o letrado. Certamente que estes são dados de pesquisas importantes não só para medir a qualidade no ensino da língua Nheengatu e/ou mostrar a situação sociolinguística dos falantes, mas também para servir de parâmetros para as futuras pesquisas sociolinguísticas com línguas indígenas no município de Manaus.

REFERÊNCIAS

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, 2008. 134p.

BARBOSA, Henrienne. *Línguas Indígenas: riqueza da nação brasileira*. Revista Virtual Senatus, Brasília, v. 3, n. 1. P. 54 – 59, abr. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BESSA FREIRE, José Ribamar. *Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira*. Ameríndia, nº 8, 1983.

_____, José Ribamar. *Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. 2003. 239f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) -, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

_____, José Ribamar. *Rio Babel: a história social das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro, RJ, EDUERJ/ATLANTICA 2004.

BOAS, Franz. *Introduction to the handbook of American Indian languages*. Vol. 1, p. 1- 83. Bureau of American Ethnology, Bulletin 40. Washington: Government Print Office (Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology), 1911.

_____. *Antropologia Cultural*. Tradução: Celso Castro. 6 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

BOMBARDI, Fernanda A. *Pelos interstícios do olhar do colonizador: descimentos de índios no Estado do Maranhão (1680 – 1750)*. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2014.

BORTOLINI, Letícia Soares. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS.). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____, Sociolinguísticas. Campinas, Pontes/Editora da UNICAMP, 1989, p. 167-80.

BOURDIEU, Pierre. *A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região*. In: O Poder Simbólico. BERTRAND BRASIL/DIFEL, Lisboa, 1989.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Decreto Presidencial nº.26, de 04 de fevereiro de 1991. *Educação indígena no Brasil*. MAGALHÃES, Edvard Dias (org). Legislação indigenista brasileira e normas correlatas - Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

_____. Portaria 75/N, de 6 de julho de 1972. *Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973*. Estatuto do Índio. Brasília, 1975. p. 5-16.

_____. *Referências para formatação de professores*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (9.394/96)*. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 14. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Resolução/MEC/CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. *Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2016.

BRAGGIO, S. L. B. *Os diferentes tipos de situação sociolinguística e os tipos de empréstimos na adição do português ao xerente akwén: fatores positivos e negativos*. Liames, Campinas, v. 12, p. 157-177, 2012.

BROMBERG, Maria Cristina. *O material didático e sua importância*. São Paulo: Hiperatividade, 2007.

BROSTOLIN, Marta Regina. *Educação indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação*. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n, 15, p. 93-100, jan/jun. 2003.

BURKE, Peter. *A arte da conversação*. São Paulo: UNESP, 1995.

CABALZAR, Flora Dias. (org). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998-2011*. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*; tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *La guerre des langues et le politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littétatures, 1999.

_____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

_____, Joaquim M. *Princípios de linguística geral*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS. Diretoria Legislativa. Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. *Plano Municipal de Educação do município de Manaus*. Manaus, 2015.

_____. CMM. Decreto n.º 0090, de 04 de maio de 2009. *Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação*. Manaus, 04 de maio de 2009. Manaus, 2009.

_____. CMM. 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 no âmbito do município de Manaus*. Manaus, 2011.

_____. CMM. Edital nº 02/2012. *Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professores Indígenas*. Diário Oficial do Município de 31/05/2010. Manaus, 2010.

_____. CMM. Decreto n.º 0090, de 04 de maio de 2009. *Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação*. Manaus, 2009.

_____. CMM. 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, 2006.

_____. CMM. Lei nº 2.000/2015. *Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências*. Diário Oficial do Município de 24/06/2015. Manaus, 2015.

_____. CMM. Lei nº 1.610/2011. *Dispõe sobre a criação de vagas para os cargos de Assistente Social e Psicólogo no âmbito da Administração Direta do Município de Manaus*. Diário Oficial do Município de 30/11/2011. Manaus, 2011.

_____. *Lei nº 1.893*, de 23 de julho de 2014. *Altera a denominação das escolas municipais que especifica e dá outras providências*. (D.O.M. 23.07.2014 – N. 3.456 Ano XV).

_____. CMM. Lei nº 2.125/2016. *Institui a Semana Municipal de Valorização da Cultura Indígena e dá outras providências*. Diário Oficial do Município de 11/05/2016. Manaus, 2016.

_____. CMM. Portaria nº 0016/ 2007. *Programa de Formação de Professores Indígenas - Manaó*. GS/SEMED. Manaus, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *A Globalização Imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CARDOSO, Roberto de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

CASASNOVAS, Afonso. *Noções de língua geral ou nheengatu: gramática, lendas e vocabulários*. 2 ed. Manaus: EDUA, 2006.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*; tradução Fulvia M. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação. Direcção de: José Matias Alves. Coordenação de Edição: Ministério da Educação/GAERI. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Revisão Técnica: Margarita Correia. Porto: Edições Asa, 2001.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução/CEE/AM nº 99, de 19 de dezembro de 1997. *Estabelece normas regulamentares para implantação do Regime instituído pela Lei nº 9.394/96, no Estado do Amazonas*. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 1997.

_____. CEE/AM nº 11/2001. *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: Conselho Estadual de Educação, 2001.

_____. CNE/CEB n. 5, de 22 de junho 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

COUTO, Hildo Honório do. *Linguística, Ecologia e Ecolinguística: contato de línguas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CRUZ, Aline. *Fonologia e Gramática do Nheengatu: A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa*. Tese de Doutorado. Utrecht -The Netherlands: LOT, 2011.

CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____, David. *A revolução da linguagem*. Tradução Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

DODMAN, Martin. *Linguaggio e Plurilinguismo: apprendimento, curricolo e competenze*. Erickson, 2013.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

ELIA, Sílvio. *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

EPPS, Petience; SALANOVA, Andrés Pablo. *A linguística amazônica hoje*. University of Texas at Austin, USA/Université d'Ottawa, Canada. LIAMES 12-pp. 07-37, Primavera 2012.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERGUSON, C. A. Diglossia (1959). *Word* 15: 325-340.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil*. In: LOPES da SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2004.

FERREIRA, Franchys; SOUZA, Claudette. *2º Encontro da Região Centro-Oeste de Educação, Trabalho e Formação de Professores. "Língua Materna X Língua Portuguesa: como intervir no trabalho com a linguagem entre os Terenas"?*. 2006. (Encontro).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o mini dicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FISHMAN, J. A. *Language in Sociocultural Change*. Stanford: Stanford University Press, 1972.

FLORY, Elizabete V; SOUZA, Maria Thereza C. C. de. *Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

FOIRN-ISA. *Povos Indígenas do alto Rio e Médio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. SEF, Ministério da Educação, Brasília, DF. 2006.

FRANCHETTO, Bruna. *O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia no Brasil*. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Org.). *As línguas amazônicas hoje*. 1. ed, v. 1. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 165-182.

_____, Bruna (org.). *Alto Xingu: uma sociedade multilíngue*. Rio de Janeiro: Museu do Índio - FUNAI, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. *A SIL e os estudos das línguas indígenas brasileiras*. 2009. Disponível em: <http://instituto.antropos.com.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=489&catid=35&Itemid=3>. Acesso em: 04 de maio de 2016.

GRUPIONI, L. D. B. *Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil*. IN. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SEC/AD, 2006, p.39-68.

GUMPERZ, John J. *Types of Linguistic Communities*. *Anthropological Linguistics* 4: 28-40, 1962.<http://www.jstor.org/stable/30022343>. Acesso em 17/11/2017.

_____, J. J. *The speech community*. In: SILLS, D. L.; MERTON, R. K. (Ed.). *International encyclopedia of the social sciences* London: MacMillan, 1968. p. 381-386.

HANKS. William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. (org). Ana Cristina Bentes. São Paulo: Cortez, 2008.

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (org.). *Baré, o povo do rio*. São Paulo; Edições Sesc, 2015.

HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____, Dell. Morris Swadesh. *Journal Word*, v. 26, n. 1, p. 119-38, 1958. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1970.11435588>. Acesso em: jul. 2016.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/3WL/> Acesso em 29/10/2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). [s.d.]. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/3WL/>>. Acesso em: 29 out. 2016.

- ISA. *Relatório da Pesquisa: Levantamento Socioeconômico, Demográfico e Sanitário da Cidade de São Gabriel da Cachoeira*. Mineo, Setembro de 2005.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Schere, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LACERDA, Franciane Gama. *Migrantes Cearenses no Pará: faces da sobrevivência (1889-1916)*. Universidade de São Paulo – USP/PPHS. Tese de Doutorado. São Paulo, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed., 2008.
- LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.
- LEITE, Yonne. *As várias faces da pesquisa com línguas indígenas brasileiras*. XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa, Outubro de 2003.
- LAGORIO, Consuelo Alfaro; BESSA FREIRE, José R.. Artigo. *Aryon Rodrigues e as Línguas Gerais na historiografia linguística*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: OUP, 1986.
- LIMA, Ademar dos Santos; MELO Joarlison Garrido. *Nheengatu letramento*. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2017. 1 DVD.
- LYONS, John. *Linguagem e Linguística*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- MACKEY, W. *The Description of Bilingualism*. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London ; New York : Routledge, 2000.
- MAGALHÃES, Couto de. *O selvagem*. Rio de Janeiro: Typhographia da Reforma, 1876.
- MAGRINI, Daniel Ferreira, et al. *Agenda: línguas em risco – proteção ao patrimônio linguístico da humanidade*. São Paulo: USP/UNESCO, 2009.
- MAHER, T. *A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado*. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 75-108.
- _____, Terezinha Machado. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural*. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- _____, Terezinha Machado. *Ser professor sendo índio: questões de língua (gem) e identidade*. Tese (Doutorado) – Campinas: IEL/Unicamp, 1996.
- 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.*
- MANAUS. *Secretaria Municipal de Educação: Gerência de Educação Escolar Indígena*. Amazonas: PMM, 2016.

MARTELOTTA, Mario Eduardo (org). *Manual de Linguística*. 1ª ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Valteir. *Laudo Linguístico da comunidade Parque das Tribos*. Manaus – AM: Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2016.

MARTINS, Valteir. *Reconstrução fonológica do Protomaku Oriental*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Vrije Universiteit, Amsterdam. LOT, Trans 10 - 3512 JK Utrecht, The Netherlands.

MARTINS, Silvana Andarde. *Fonologia e gramática Dâw*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Vrije Universiteit, Amsterdam. LOT, Trans 10 - 3512 JK Utrecht, The Netherlands.

MARTINS, E. *Sobre a Natureza, expressão formal e escopo da classificação Linguística das entidades na concepção do mundo Baniwa*. Dissertação de Mestrado defendida em 2009. UNB.

MATOS, K.G.; MONTE, N. L. *O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil*. IN. GRUPIONI, L. D. B. (Org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SEC/AD, 2006, p.69-114.

MEC. Documentos Referenciais – *Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Gestão Cultural*. Brasília, 2008.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2005.

_____. *Ministério da Educação de Brasil y Organización de Estados Iberoamericanos*. (Capítulo 9: Educação Escolar Indígena). Sistema Educativo Nacional de Brasil: (MEC/INEP), 2002.

MCCLEARY, Leland. *Sociolinguística*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2009.

MEGALE, A. H. *Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br]. Acesso dia 28-Jul-10.

MELGUEIRO, Zilma Henrique. *A Situação Sociolinguística nas Escolas Indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira* – AM, 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Pernambuco.

MELLO, S. (orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 75-108.

MESQUITA, Regis. *Psicologia racional*. <https://twitter.com/mesquitaregis>/Acesso em 25/05/2016.

METRAUX, Alfred. *Handbook of South American Indians: The Tupinamba*. V. 3. Washington 25, D. C. 1948.

MOITA LOPES. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MUSTAFA, Amanda Ramos. *A revitalização da língua étnica no espaço cultural indígena no Parque das Tribos em Manaus: um olhar sob o contato iterético local*. Dissertação de Mestrado em Letras e Artes. Universidade do Estado do Amazonas – UEA/PPGLA. Manaus, 2016.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

NASCIMENTO, Maria das Graças. *Migrações nordestinas para a Amazônia*. Revista de educação, cultura e meio ambiente- dez.- nº 12, vol ii, 1998.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade*. In: Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer, São Paulo, n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Curso de Língua Geral: nheengatu ou tupi moderno – a língua das origens da civilização Amazônica*. 2 ed. São Paulo: PAYM, 2016.

NOBRE, Domingos. *História da Educação Escolar Indígena no Brasil*. Artigo de Tese de Doutorado em Educação. Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada, UFF. Niterói, pp.1-19, 2005.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman/Pearson Education, 2000.

OLIVEIRA, Ana Délia et al. *Quando o mundo do índio é a cidade: migração indígena para Manaus*. Arquidiocese de Manaus. Pastoral Indigenista (Relatório de Pesquisa), 1996.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Oficialização de Línguas Indígenas em nível municipal no Brasil: algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares*. Florianópolis, IPOL, 2000.

_____. *Indiens urbains au Brésil: Considérations démographiques, éducatives et politico-linguistiques*. In CALVET, Louis-Jean et MOURRISOUMOUYAMA, Auguste. *Le Plurilinguisme Urbain*. Paris, Institut de la Francophonie / Diffusion Didier Erudition, 2000, p. 183-98.

_____. *Brasileiro fala português: Monolinguíssimo e Preconceito Linguístico*. In: MOURA e SILVA (orgs.). *O direito à fala: A questão do preconceito linguístico*. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2000.

ORLANDI, E. P. *Identidade linguística escolar*. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 203-212.

PACHECO, Frantomé Bezerra. *Análise da produção sobre as línguas dos povos indígenas do Amazonas*. In: SANTOS, Gilton Mendes (Coord.). *Amazonas indígena: um mapeamento das instituições e da produção bibliográfica sobre os povos indígenas no estado*. Relatório final. Manaus: FAPEAM, 2009.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. *Povos Indígenas e Escolarização*. São Paulo: Garamond, 2011.

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). Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas.

PRAZERES, Frei Francisco de Nossa Senhora dos. 1891. *Poranduba maranhense: Relação histórica da província do Maranhão [...] com [...] um dicionário abreviado da língua geral do Brasil*. Revista Trimensal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro. v. 54, pt. 1, p. [4]-277. http://biblio.etnolinguistica.org/prazerres_1891_poranduba.

PROFESSORES (P1; P2; P3; P4; P5). *Entrevista*. [jul. 2016]. Entrevistador: Ademar dos Santos Lima. Manaus, 2016. 1 arquivo .mp3 (90 min.).

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A. e; VIEIRA, N. F. C. *Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na Área da Saúde*. Ver Enferm, UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

QUEIXALÓS, Fancesc; RENAULT-LESCURE, Odile. (org.). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RENAULT-LESCURE, Odile. *As línguas faladas pelas crianças do Rio Negro, Amazonas: descontinuidade na transmissão familiar das línguas*. In Franco, Heliana Brito Franco y Leal, Maria de Fátima Mendes (org.). *Crianças na Amazônia: um futuro ameaçado*. Universidade Federal do Pará – UNICEF, Belém, 1990, p.315-24.

RIBEIRO, Paulo Silvino. *Do que se trata a aculturação?*; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/do-que-se-trata-aculturacao.htm>>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Pp. 99-103.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Cambridge, Mass: Blackwel, 1995.

SALATI, Enéas [et al]. *Amazônia: desenvolvimento, integração e ecologia*. São Paulo: Brasiliense: [Brasília] Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1983.

SANTOS, Gildo Mendes dos. *Amazonas indígena: um mapeamento das instituições e da produção bibliográfica sobre os povos indígenas no estado*. Análise da produção sobre as línguas dos povos indígenas do Amazonas - Situação das línguas indígenas e áreas de grande diversidade linguística no Estado. In Pacheco, Frantomé Bezerra. Relatório final/FAPEAM, 2009.

SECAD/MEC. *Bilinguismo e educação indígena no Brasil*. Disponível em: <http://educacaobilingue.com/2010/01/17/indigena/>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Político Pedagógico (PPP)/Escola Municipal Indígena Puranga Pisasú*. Manaus: SEMED, 2015.

_____. Documento Final. I Conferência Regional de Manaus: Educação Escolar Indígena. SEMED, 2009.

SILVA, A. L. da. *Uma Antropologia da Educação no Brasil: reflexões a partir da escolarização indígena*. IN: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. (orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Luiz Fernando Villares e (org.). *Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira*. Brasília: FUNAI, 2008.

SILVA, Fabiana Sarges da; PACHECO, Frantomé B. *Política linguística em contexto multilíngue: um estudo sobre o andamento das políticas públicas relacionadas às línguas cooficiais de São Gabriel da Cachoeira – AM*, 2012.

SORENSEN, Arthur P., Jr. *Multilingualism in the Northwest Amazon*. *American Anthropologist* 69:670-84, 1967.

SOUZA SILVA, Sidney. *Línguas em Contato: Cenários de Bilinguismo no Brasil*. São Paulo: Pontes, 2011.

STENZEL, Khristine. *Upper Rio Negro: cultural and linguistic interaction in Northwestern Amazonia*. Patience Epps. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, Museu Nacional, 2013.

_____, Kristine. *Multilingualism in the Northwest Amazon, Revisited*. Memórias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica. University of Austin, Texas, 2005.

STRADELLI, Ermano. *Vocabulário da Língua Nheengatu*. Tomo 104 - Volume 158. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1928.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *Conquista*, In. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo – SP: Martins Fortes, pp. 63-150, 1999.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

TRINTA, Aluizio Ramos. *Televisão e formações identitárias no Brasil*. In: LANNI, Cláudia Regina; PINHEIRO, Marta de Araújo (Org). *Sociedade e Comunicação: Perspectivas Contemporâneas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. Cap. 2, p.31 – 50.

UNESCO. *Interactive Atlas of the World's Languages in Danger*. <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php/> Acesso em 04/10/2016.

VANIN, Aline Aver. *Considerações relevantes sobre definições de 'comunidade de fala'*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. *Acta Scientiarum*. Language and Culture. Maringá, v. 31, n. 2, p. 147-153, 2009.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e pedagogia de colonial: in-surgir, re-existir e reviver*. In: CANDAU, V. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009.

WEINRICH, M.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Empirical foundations for a theory of language change*. In: LEHMANN; MALKIEL (Ed.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

APÊNDICES

APÊNDICE I

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

1.1. Atividades desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes

1.1.1. Disciplinas obrigatórias cursadas

a) Seminário de Projetos de Pesquisa I

Período: 1º semestre de 2016

A disciplina Seminário de Projeto de Pesquisa I, ministrada pela profa^o. Dra. Maria Evany, teve como principal abordagem o estudo dos conceitos e instrumentos do pensamento científico para a investigação das manifestações literárias, artísticas e linguísticas, a partir das análises e apresentação de seminários das obras “Um Discurso sobre as Ciências”, de Boaventura de Souza Santos e “Estrutura das Revoluções Científicas”, de Thomas Kuhn e dos projetos de pesquisas sobre diferentes pontos de vista do processo científico, incluindo debates e discussões sobre os paradigmas científicos em geral, com o objetivo de fundamentar as pesquisas para reelaboração dos projetos, os quais foram divididos em dois momentos: apresentação de seminário em grupo, com base nas obras citadas e apresentação individual de seminário de projetos.

A metodologia científica aplicada pela professora aos projetos acolhidos possibilitou uma simbiose entre as linhas de pesquisa e áreas de concentração do programa.

Outro aspecto importante a relatar, com base na metodologia da professora foi a apresentação do projeto de pesquisa aos demais colegas de classe, que comentaram sobre os pontos positivos e negativos da pesquisa e assim, se reelaborou novos elementos necessários para o desenvolvimento do projeto.

A disciplina contribuiu de forma eficaz com minha formação no curso de Pós-Graduação sobre minhas convicções e pensamento científico, assim como com o meu objeto de pesquisa, o qual, eu reelaborei, a partir das informações recebidas.

b) Seminário de Projetos de Pesquisa II

Período: 2º semestre de 2016

A disciplina Seminário de Projeto de Pesquisa II ministrada pelos professores Dra. Luciane Viana Barros Páscoa e Dr. Mário Marques Trilha teve como base a metodologia

científica aplicada aos projetos de pesquisa em estudos linguísticos, literários e artísticos com ênfase nos fundamentos da pesquisa para elaboração da dissertação e revisão dos projetos, a partir da leitura e discussão do estudo de Umberto Eco “Como se faz uma tese” (2004), leitura e elaboração de bibliografia comentada referente a vinte obras de fundamentos teóricos da pesquisa, elaboração de índice analítico do projeto, apresentação de seminário do sumário expandido do projeto para exame de qualificação e de parte da dissertação, com o objetivo de fundamentar e organizar as pesquisas para redação do trabalho final.

Os conhecimentos e práticas adquiridos nessa disciplina possibilitaram uma maior compreensão científica de normas para apresentação do trabalho científico, a reorganização e revisão do projeto de pesquisa, acrescentado de forma enriquecedora novas categorias e elementos para a redação final da dissertação.

c) Processo de Pesquisa Orientada

Período: 2º semestre de 2016

Esta disciplina visa à orientação por parte da orientadora no acompanhamento das atividades de pesquisa, desde a fase de levantamentos bibliográficos até a redação final da dissertação. O acompanhamento é realizado quinzenalmente, através de orientação presencial ao orientando. Trata-se de orientação contínua, desde o início do curso até a sua conclusão.

Foram realizados 18 encontros para orientação da pesquisa até o presente momento.

1.1.2. Disciplinas eletivas cursadas

a) Tópicos especiais em teoria e análise linguística

Período: 1º semestre de 2016

Esta disciplina ministrada pelos professores Dr. Valteir Martins e Dra. Silvana Martins teve como base de estudo a linguística - ciência da linguagem, a partir das correntes da linguística moderna: estruturalismo, gerativismo, funcionalismo e sociolinguística.

Os estudos foram organizados a partir de leituras dirigidas de obras como: Curso de linguística geral, de Ferdinand de Saussure; Manual de linguística, de Mario Martelotta; O conhecimento da língua, de Chomsky; Introdução a linguística, de Mussalim, entre outros trabalhos científicos relacionados a esta ciência.

A turma foi dividida em grupos para a apresentação de trabalhos sobre os estudos das obras citadas e por fim, elaboração e apresentação de um artigo científico como atividade final.

Os estudos da disciplina tópicos especiais em teoria e análise linguística contribuíram de

forma direta com minhas concepções sobre estudo da linguagem e com o objeto de pesquisa da minha investigação, principalmente nos aspectos sociolinguísticos, já que meu projeto de pesquisa propõe estudar o ensino da Língua Nheengatu e a situação sociolinguística dos falantes dessa língua étnica.

b) Discurso e Enunciação

Período: 2º semestre de 2016

Esta disciplina ministrada pela professora Dra. Claudiana Narzetti teve como objetivo conhecer os principais conceitos de teorias do discurso e da enunciação que estabeleceram relações com as reflexões linguísticas estruturalistas, bem como reconhecer em que consistem as suas especificidades.

Os estudos foram organizados a partir de leituras dirigidas baseadas nos estudos da teoria da enunciação, de Émile Benveniste; a teoria dialógica do círculo de Bakhtin; a teoria do discurso de Michel Pêcheux, entre outros trabalhos científicos relacionados a esta ciência.

A disciplina teve como trabalho final, um artigo científico “Prática da linguagem: o desenvolvimento da fala como resultado da interação sociolinguística entre os interlocutores”.

c) Tópicos especiais sobre autoria, biografia e leitor

Período: 2º semestre de 2016

Esta disciplina ministrada pelos professores Dr. Mauricio Matos e Dra. Juciane Cavalheiro teve como base de estudo o panorama histórico das figuras do autor e do leitor, com ênfase nas críticas biográfica, autobiográfica, enunciativa, discursiva e da estética da recepção e da autoficção como estratégia literária.

Os estudos foram organizados a partir de leituras dirigidas e discussão das obras de Giorgio Agamben, “O autor como gesto”; Mikhail Bakhtin, “O heterodiscurso no romance”; Roland Barthes, “A morte do autor”; Roger Chartier, “A mão do autor”; Michel Foucault, “O que é um autor”; Juciane Cavalheiro, “A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault”, entre outros trabalhos científicos relacionados a esta disciplina.

A disciplina teve como trabalho final um artigo científico intitulado: “Breve reflexão sobre conceito de autoria e leitor em textos escritos”.

d) Teoria e análise linguística: Etnolinguística

Período: 2º semestre de 2016

Esta disciplina ministrada pela professora Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva teve

como base de estudo a Etnologia - disciplina que estuda as relações entre língua, cultura e sociedade, sobretudo a ligação entre estruturas linguísticas e estruturas sociais.

Os estudos foram organizados a partir de leituras dirigidas com base nas obras de Franz Boas, “Introduction to the handbook of American Indian Language”; Dell Hymes, “On the geographical names of the Kwakiutl”; Goodenough, “Cultural anthropology and linguistics in Hymes”; Yonne Leite, “As várias faces da pesquisa com línguas indígenas brasileiras”, entre outros trabalhos científicos relacionados a esta disciplina.

O trabalho final nessa disciplina foi constituído de duas resenhas: “Uma abordagem sobre As várias faces da pesquisa com línguas indígenas brasileiras”, com base no estudo de Yonne Leite e “Breve reflexão dos estudos de Franz Boas sobre a inserção da língua nas pesquisas de antropologia”, baseado na obra Introduction to the handbook of American Indian Language.

1.1.3. Pesquisa de Pós-Graduação em andamento

A pesquisa encontra-se em andamento e já foi realizado o levantamento bibliográfico e documental, fichamento das obras recomendadas, elaboração de questionários de coleta de dados, coleta de informações sobre a escola indígena, dos informantes da pesquisa e de tratamento dos dados.

- Orientação de projeto com a orientadora prof^a Dra. Silvana Martins, em abril de 2016.
- Orientação de projeto com a orientadora prof^a Dra. Silvana Martins, em julho de 2016.
- Orientação de projeto com a orientadora prof^a Dra. Silvana Martins, em agosto de 2016.
- Orientação de projeto com a orientadora prof^a Dra. Silvana Martins, em setembro de 2016.
- Orientação de projeto com a orientadora prof^a Dra. Silvana Martins, em outubro de 2016.
- Orientação de projeto com a orientadora prof^a Dra. Silvana Martins, em novembro de 2016.

1.1.4. Comunicação oral em evento científico

Participação no II ENPROLL – Encontro Amazonense de Professores de Línguas e Literaturas/UFAM/SEDUC

Período: 24 à 26/08 2016.

Apresentação do projeto de pesquisa na III Jornada Científica do Programa de Pós-

Graduação em Letras e Artes da UEA

Período: 22 à 24/07/2016.

Apresentação do artigo “Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do nheengatu na escola Puranga Pisasú do rio Negro, Manaus – AM”, no X Congresso Internacional da ABRALIN – UFF/Rio de Janeiro, 2017

Período: 07 à 11/03/2017.

1.1.5. Exposição de pôster em evento científico

Participação no II ENPROLL – Encontro Amazonense de Professores de Línguas e Literaturas/UFAM/SEDUC

Período: 25/08/2016.

1.1.6. Artigo científico produzido

- a) A contribuição da sociolinguística para o ensino das línguas indígenas.
- b) Prática da linguagem: o desenvolvimento da fala como resultado da interação entre os interlocutores.
- c) Autoria Multimídia: ferramentas tecnológicas para o ensino de línguas indígenas.
- d) Educação escolar indígena: a revitalização das línguas indígenas no município de Manaus.
- e) Um estudo sociolinguístico nas comunidades indígenas do município de Manaus.

1.1.7. Resenhas

- a) Breve reflexão dos estudos de Franz Boas sobre a inserção da língua nas pesquisas de antropologia.
- b) Yonne Leite: Uma abordagem sobre “As várias faces da pesquisa com línguas indígenas brasileiras”.

1.1.8. Leituras comentadas

1) CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica; tradução Marcos Marcionilo, 2002.

A obra discute as questões teóricas no campo da sociolinguística, como “o estudo da

comunidade social em seu aspecto linguístico” e ocupa-se de trazer em profusão abordagens que caracterizam o campo de estudo da nossa pesquisa. O autor não se restringe à teorização e às atividades acadêmicas. A partir de sua concepção crítica, Calvet não se limita a expor os conceitos básicos que sustentam as teorias sociolinguísticas. Ele mostra de que modo os mecanismos ideológicos atuam nessas teorias, inclusive sob a forma de “preconceitos positivos” (p. 11 - 26).

O autor aborda as diversas correntes filosóficas a respeito dos fenômenos sociolinguísticos e deixa evidente a importância de se considerar nos estudos linguísticos a afirmação de que, “se a língua é um fato social, a linguística então só pode ser uma ciência social”. Calvet (2002, p. 12) cita que, “As línguas não existem sem as pessoas que as falam e, a história de uma língua é a história de seus falantes”. Ele aborda dois conceitos cruciais a toda comunidade linguística/ social: “política e planejamento/planificação linguísticos”. O livro diz respeito às decisões do Estado relativas às línguas e à sociedade. Calvet discute não só apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico. (p. 108).

Uma de suas abordagens é a macrossociolinguística, que investiga os fenômenos do ponto de vista da sociedade. A este nível, pertencem os fenômenos dos conflitos linguísticos, da planificação linguística, dos processos de substituição e de diglossia, deslocamento sociolinguístico numa comunidade bilíngue. (p. 115). Neste sentido, os fenômenos estudados por Calvet tem uma relação direta com a pesquisa do projeto, pois, a língua da comunidade indígena, a qual é objeto de estudo está passando por esses processos e, as teorias da sociolinguística auxiliam nesta fase de investigação da pesquisa.

2) CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**; tradução Marcos Bagno, 2007.

Neste livro composto de cinco capítulos, Calvet aborda o mérito da apresentação conceitual sistemática, necessária no atual momento das discussões políticas envolvendo as línguas do Brasil e as ações político-linguísticas do Estado. Discute, além disso, análises de situações político-linguísticas em diferentes países, mostrando com isso soluções produzidas em planejamento de corpus e em planejamento de status das línguas, seus limites e possibilidades. Percebe-se claramente, a partir das concepções expostas por Jean Calvet que as políticas linguísticas no Brasil ainda não é encarada no plano plurilíngue, como se o país fosse monolíngue, houvesse somente o português, não levando em consideração as línguas minoritárias, que faz do Brasil um país multilíngue, “constituído por mais de 200 comunidades linguísticas diferentes, que a seu modo, têm se equipado para participar da vida política do país” (2006, p. 8). Por sua vez, o trabalho de pesquisa aqui apresentado também discute as políticas

linguísticas desenvolvidas nas escolas públicas indígenas do Município de Manaus e busca relaciona-las com as discussões abordadas por Calvet nesta obra, em seus aspectos sociais e políticos, ou seja, concernente às intervenções nas línguas e nas relações entre as línguas no quadro dos Estados. Neste sentido, as políticas públicas propostas pelo governo são de revitalização das línguas indígenas do Estado do Amazonas.

3) TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**, 2003.

O livro “A pesquisa sociolinguística” está dividido em cinco capítulos, a saber: A relação entre língua e sociedade, O fato sociolinguístico, A variação linguística: primeira instância, A variação linguística: segunda instância, Variação e mudança linguística. Após estes, vem às conclusões, o vocabulário crítico e por fim, a bibliografia comenta. Nesta obra, discutem-se os tópicos gerais da teoria da variação e da mudança linguística, apresentam-se os passos metodológicos a serem seguidos pelo pesquisador na pesquisa sociolinguística. É nessa perspectiva, de observar os fatos linguísticos e os passos metodológicos da sociolinguística que o trabalho de Tarallo se relaciona com o objeto de pesquisa do projeto ora apresentado. Pois, as ideias propostas pelo autor do livro servem de norteamento para as observações e coletas de dados da pesquisa de campo.

4) LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**; tradução Marcos Bagno, 2008.

Os estudos de William Labov, no campo da sociolinguística, tem sido referência desde a década de 60 e, neste livro “Sociolinguistic Patterns” traduzido para o português por Marcos Bagno em 2008, como (Padrões sociolinguísticos) tem sido um grande marco na área dos estudos da linguagem e, desde então, os estudos científicos no campo da sociolinguística variacionista aumentaram significativamente. Motivado, a princípio, em desvendar os mistérios da mudança linguística, William Labov acabou por revelar a complexa relação desse fenômeno, diacrônico, com outro, sincrônico: a variação linguística. Segundo Labov “As línguas mudam porque variam”, e assim, ao resgatar dos subterrâneos da Linguística estruturalista os falantes e suas interações sociais, elementos tidos como subversivos pela escola de estudos linguísticos do Ocidente, iniciada por Ferdinand de Saussure no início do século XX. Na concepção de Labov, as línguas mudam porque não existem línguas e sim “falantes de carne e osso”, vivendo em sociedades complexas, heterogêneas, e que, esses falantes sim, mudam as línguas, o que torna impossível desvincular os fatos de linguagem dos fatos sociais. Nessa perspectiva, a sociolinguística variacionista traz, desde seu início, a marca dos conflitos políticos e ideológicos, a partir da teoria de Labov que criou um paradigma teórico, capaz de suprimir a

deficiência verbal das classes sociais desfavorecidas (e, no caso específico dos Estados Unidos, dos negros), estabelecendo a lógica gramatical inegável dos dialetos considerados "não-padrão", ou seja, das formas de falar das comunidades excluídas do poder e do controle social. Os estudos de Labov servem, não tão somente de parâmetro ou de citação para a pesquisa do projeto, mas também, como referência nos estudos das línguas minoritárias do Brasil, no caso as línguas indígenas. Dessa forma, as contribuições do livro “Padrões sociolinguísticos” são relevantes para estudos propostos nesse projeto de pesquisa, sobretudo, na valorização dos estudos das línguas das comunidades indígenas.

5) LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City**, 2006.

Esta obra memorável escrita por Labov, professor de Linguística e Psicologia da Universidade da Pensilvânia, é um dos primeiros trabalhos inovadores de variação social da linguagem. Este estudo deu origem à disciplina da sociolinguística, proporcionando assim, a base de milhares de pesquisas linguísticas a partir de um contexto social.

Neste livro, Labov revela as notáveis realizações da sociolinguística desde seu estudo original, que estabeleceu as bases para o estudo da variação da língua, introduzindo o conceito fundamental da variável linguística e mostrou como a variação entre os grupos etários é um indicador de mudança no idioma. Este estudo pioneiro de Labov traz para o século XXI um novo olhar dos estudos linguísticos e continua sendo referência no campo das pesquisas em linguagem.

Assim como destacado por Labov sobre o estudo da situação sociolinguística dos negros no subúrbio de Nova Iorque em contexto social, também a pesquisa deste projeto busca, a partir das teorias e experiências labovianas estudar a situação sociolinguística do povo Baré na Região do Baixo Rio Negro, Manaus – Amazonas.

:

6) MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2009.

A obra de McCleary é composta de (6) unidades, tendo como principais abordagens de estudo, na unidade (1) línguas, dialetos e povos, a partir da visão da epistemologia da sociolinguística. Na unidade (2) as línguas em contato e os fenômenos relacionados a este campo de estudo. Na unidade (3) o bilinguismo e os fenômenos relacionados a este tema, como bilinguismo social e individual, inferências e alternância de códigos. Na unidade (4) a mudança linguística e seus caminhos. Na unidade (5) a variação linguística e na unidade (6) o estudo dos valores da variação.

A partir dos estudos de McCleary, busca se dialogar com o objeto de pesquisa do projeto, principalmente em relação ao bilinguismo social, fenômeno presente na comunidade Baré, local da pesquisa. Nesta perspectiva, o trabalho de McCleary carrega em seu bojo os conceitos necessários para explicar e referenciar as discussões propostas no projeto sobre comunidade bilíngue.

7) BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística em sala de aula, 2004.

Bortoni-Ricardo mostra os principais aspectos e a importância da sociolinguística para a prática do ensino em sala de aula. Segundo a autora, há três ambientes onde uma criança começa desenvolver o seu processo de socialização: “a família, os amigos e a escola”. Ela afirma que podemos chamar esses ambientes, usando uma terminologia que vem da tradição sociológica, de “domínios sociais” - um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais.

Para a autora, os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Assim, os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Bortoni-Ricardo afirma que, “Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio”. (p. 23). Desta forma, a autora pontua os principais domínios, como:

- No domínio do lar, as pessoas exercem os papéis sociais de pai, mãe, filho, filha, avô, avó, tio, marido, mulher etc. quando observamos um diálogo entre mãe e filho, no qual verificamos características linguísticas que marcam ambos os papéis. As diferenças mais marcantes são as intergeracionais (geração mais velha/ geração mais nova) e as de gênero (homem/mulher) (p. 24)
- A transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de “cultura de letramento”.
- Linguagem monitorada ou monitoração linguística – falar cuidadosamente.

Os apontamentos de Bortoni-Ricardo vêm dialogar diretamente com nossa proposta de pesquisa, que é de observar a prática da linguagem nos espaços sociais escolares, familiares e culturais, principalmente no aspecto oral da língua. Assim, as contribuições da autora nos fornece uma visão aprofundada da sociolinguística nas práticas educativas.

8) BOAS, Franz. **Introduction to the handbook of American Indian Language**. Bulletin 40.

Part I. Bureau of American Ethnology. Washington - D.C: Government Printing Office, 1911.

Livro clássico sobre a natureza das línguas nativas da América do Norte. Nesta obra Franz Boas aponta para novos métodos pioneiros de pesquisa e expõe sua fonética e princípios gramaticais nos estudos de línguas indígenas e a necessidade do domínio do conhecimento dos estudos linguísticos para coleta de análise de dados etnográficos por parte dos etnógrafos. O livro, escrito originalmente em inglês está dividido em cinco capítulos, sendo I - Race and language; II - The characteristics of language; III - Classification of languages; IV - Linguistics and ethnology; V - Characteristics of American languages.

No capítulo I, sobre raça e língua, o autor discute as tentativas iniciais para determinar a posição da raça americana com base na comparação do conhecimento de raças já existentes em outros continentes com as raças encontradas na América. Deste modo, segue as tentativas de classificações baseadas no biótipo, língua e costumes, nas relações entre característica física, língua e costumes, na permanência de biótipo, mudanças na língua e cultura, na permanência da língua e mudanças de característica física, nas alterações da língua e biótipo, na permanência do biótico e língua e, mudança de cultura, na hipótese de correlação original do biótipo, língua e cultura e, no caráter artificial de todas as classificações da humanidade.

No capítulo II, as características da língua, o autor discute os traços de caráter mais microlinguístico sobre a definição da língua, o caráter da fonética, o número ilimitado de sons, cada língua exibe um número limitado de sons, a alegada falta de diferenciação de sons em línguas primitivas, a breve descrição da fonética, a inconsciência de elementos fonéticos, as categorias gramaticais, as diferenças nas categorias de diferentes línguas, a limitação do número de grupos fonéticos que expressam ideias, os processos gramaticais, a palavra e a sentença, o prefixo e o afixo, a discussão das categorias gramaticais, as categorias nominais, os pronomes pessoais, os pronomes demonstrativos, as categorias verbais e a interpretação das categorias gramaticais.

No capítulo III, em classificação das línguas, o autor discute sobre a origem dos dialetos, a comparação de línguas distintas, as influências mútuas das línguas, as influências fonéticas, as influências gramaticais, as influências lexicográficas, a origem das semelhanças pela disseminação ou pelo desenvolvimento paralelo, a influência do ambiente sobre a língua, a influência de características psíquicas comuns e a incerteza da definição de famílias linguísticas.

No capítulo IV, sobre linguística e etnologia, o autor discute a necessidade prática de estudos linguísticos para fins etnológicos, a importância teórica dos estudos linguísticos, a língua como parte dos fenômenos etnológicos em geral, a língua e o pensamento e, o caráter

inconsciente dos fenômenos linguísticos.

No capítulo V, em as características das línguas americanas, o autor trata das tipologias das línguas em isoladas, aglutinantes, polissindéticas e flexionais, citando como exemplo o chinês como língua isolada, aglutinantes línguas do Norte da Ásia, polissindéticas línguas da América e flexionais línguas europeias e semitas. A partir da observação de estudos anteriores das línguas no mundo, Boas vai investigar as tipologias das línguas indígenas da América.

Para Boas, é necessário entender a realidade social (que é constituída a partir do que é vivido) e, compreender a língua da qual o nativo está fazendo uso. Neste sentido, as ideias do autor dialogam com os nossos objetivos da pesquisa. Boas ressalta que é importante não apenas reconhecer o significado da palavra, mas entender o contexto etnográfico no qual determinada expressão está inserida, ou seja, ele parte do princípio de que a língua é significativa na ação, tendo seu uso como fator importante na compreensão da realidade etnográfica.

9) LEITE, Yonne. **As várias faces da pesquisa com línguas indígenas brasileiras**. XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística Lisboa, Outubro de 2003.

O artigo sobre “As várias faces da pesquisa com línguas indígenas brasileiras”, de Yonne Leite é um texto produzido a partir de um discurso proferido por ela na conferência do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, na cidade de Lisboa – Portugal, em 2003. Leite, em sua palestra discute a questão da história do reconhecimento e da autonomia, no Brasil, do campo de estudo das línguas indígenas. O trabalho está dividido em cinco tópicos, a saber: Introdução; A primeira face - a relação entre a linguística indígena e a antropologia; A responsabilidade política e o retorno; A pesquisa linguística; O que se espera de uma descrição de línguas indígenas brasileiras e qual deve ser o resultado desse trabalho de campo.

No primeiro tópico, sobre a relação entre a linguística indígena e a antropologia Leite discute, a princípio, a tardia fundação da universidade no Brasil, que somente ocorreu, quase que na metade do século XX, assunto este, que segundo a autora foi até motivo de tese de doutorado pela universidade de São Paulo – USP. Assim, Leite enfatiza que, se a demora na criação da universidade já foi um atraso para o desenvolvimento das ciências no Brasil, quanto mais os estudos em línguas indígenas, pois não havia pesquisadores interessados em estudar esse tema e, que, de fato, só foi ocorrer esse interesse durante os anos 80. Neste sentido, a autora faz uma reflexão e relembra os trabalhos no início de sua carreira nos estudos com línguas indígenas e salienta que o único caminho que havia nesse período para um linguista pesquisar era participando de encontros da Associação Brasileira de Antropologia. Ou seja, a única

maneira era via a área de antropologia. Daí essa estreita relação entre linguística e antropologia.

Outro ponto importante destacado por Leite é sobre o trabalho de campo, que representa uma etapa marcante na vida de um pesquisador, pela experiência adquirida, que o singulariza como linguista. Experiência essa, primeiramente vivenciada por Franz Boas (1911), em suas pesquisas de “observação participante” com indígenas da América. A autora chega a comparar dois tipos de pesquisadores: o que não vai a campo e fica somente remexendo arquivos em bibliotecas e museus e o linguista que trabalha com línguas indígenas que vai a campo e presencia a realidade, convivendo com seus informantes, o qual a autora denomina de “humanista”. Para Leite é essa experiência social com o outro que faz a diferença, pois, segundo Leite (2003, p. 4) não há receitas prontas, nem para recolher os dados e nem para o direcionamento do comportamento social dos indivíduos. E é nesse ponto que reside o encanto que se traduz nas seguintes palavras da autora: “Quem está no campo está fazendo a cabeça funcionar. Não tem essa esquematização que já vem pronta. Depois tem a vivência que é um barato”. Para ela não há nada melhor do que essa vivência e convivência com outra cultura diferente da do pesquisador. Essa realidade vivenciada entre pesquisador e informante constitui-se a essência do trabalho de pesquisa de campo do linguista.

10) LOPES, Moita. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**, 2006.

O livro é composto de (11) capítulos e aborda os temas de seu conteúdo sob a luz da epistemologia da linguística aplicada, a partir de um ângulo diferente. Nessa obra defende-se a ideia de que todo conhecimento é político e vem de algum lugar. Politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social é parte intrínseca dos novos modos de teorizar a linguística aplicada. Moita Lopes discute a necessidade de pensar uma linguística aplicada, que dialogue com teorias que estão atravessando o campo das ciências sociais e das humanidades, de natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Desta forma, a relação desta obra é bem pertinente ao objeto de estudo, posto que, a pesquisa em sociolinguística, também busca dialogar com o campo das ciências sociais e culturais com a linguagem, de forma multidisciplinar. Assim, as contribuições de Lopes são relevantes para a proposta apresentada neste trabalho de pesquisa.

11) HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin, 2008.

A obra é composta de (5) capítulos e aborda em profundidade as relações entre língua, cultura e sociedade e propicia um diálogo entre as pesquisas de Hanks com as ciências humanas no Brasil, principalmente nas áreas específicas da linguística, como os estudos do texto e do

discurso, os estudos sociolinguísticos e a linguística antropológica, a sociologia da linguagem e a antropologia social. Assim, este trabalho vem somar com a proposta de estudo, principalmente na relação entre língua, cultura e sociedade, pois, o trabalho de pesquisa busca observar a situação sociolinguística na comunidade baré, a partir de um contexto sociocultural.

12) FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**, 2015.

Os autores discutem que a língua continua sendo forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e aos serviços públicos em geral. Boa parte de uma educação de qualidade tem a ver precisamente com o ensino de língua — um ensino que garanta o domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala nos espaços públicos; o que pressupõe, inclusive, uma ampla discussão sobre o conceito de norma culta e suas efetivas características no Brasil contemporâneo.

Sabe-se que no Brasil ainda há uma forte discriminação e preconceito em relação às línguas indígenas, fato este que precisa ser mudado. A partir das inferências com pesquisas na área das línguas indígenas, espera-se conscientizar o pensamento da cultura linguística no Brasil e, nesse sentido, este livro vem dialogar com o objeto de pesquisa. Outro ponto importante discutido no trabalho de Faraco e Zilles e que se relaciona com o assunto estudado na pesquisa é sobre o ensino da língua envolvendo as práticas socioculturais nos espaços públicos.

13) MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, 2005.

Este trabalho composto de (4) capítulos discute sobre o conceito de bilinguismo e também de educação bilíngue e tem por objetivo propor uma reflexão e uma redefinição de bilinguismo e educação bilíngue. Assim, este estudo vem contribuir, não somente de forma conceitual com o trabalho de pesquisa, mas mostrar a importância do estudo da educação bilíngue e da ressignificação de bilinguismo como prática de ensino numa comunidade que fala duas línguas.

Acredita-se que a partir de uma redefinição e orientação, a educação bilíngue ganhe uma nova dimensão na qualidade de ensino e, desta forma, mantenha o equilíbrio do bilinguismo nas comunidades de fala, principalmente nos espaços culturais indígenas, onde há muito tempo vem sofrendo com o fenômeno de deslocamento sociolinguístico e o grau de manutenção do bilinguismo está ameaçado por influências externas.

14) BESSA FREIRE. **Da Língua Geral ao Português**: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia. Tese de Doutorado em Literatura Comparada apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras - UFRJ, 2003.

Este estudo de Bessa Freire está dividido em introdução, as línguas na Amazônia e sua história social, a política e o reordenamento de línguas, a (LGA) no século XIX: a hegemonia perdida e conclusão. O autor discute a trajetória histórica das línguas na Amazônia brasileira, a partir do contato entre elas, discutindo os conflitos ocorridos entre a Língua Geral Amazônica (LGA) e a língua portuguesa. Busca mostrar o processo de deslocamento linguístico ocorrido com a população regional ao longo do período colonial, quando a (LGA) desempenhava funções de comunicação interétnica e se encontrava em pleno processo de expansão entre os povos da Amazônia. Bessa Freire utiliza dados de demografia histórica para demonstrar como o declínio da LGA ocorreu no século XIX, perdendo então espaço para a língua portuguesa.

O trabalho de Bessa Freire é bem pertinente ao objeto de estudo da pesquisa, pois nos auxilia sobre o aspecto da história da língua Nheengatu. Traz informações importantes sobre o processo de contato linguístico entre os povos indígenas e mostra o percurso histórico ocorrido desde o período colonial e o estado atual da língua geral frente à língua Portuguesa.

15) BARBOSA, Henrienne. **Línguas Indígenas**: riqueza da nação brasileira. Revista Virtual Senatus, Brasília, v. 3, n. 1. P. 54 – 59, abr. 2004.

Neste artigo a autora relata os estudos do pesquisador Darcy Ribeiro em suas expedições pelos territórios dos povos indígenas Urubu-Kaapor nos estados do Maranhão e Pará, no período de 1949 a 1951, intitulado: “Diários de índios”. Nestes documentos, em forma de cartas, Ribeiro escreve a sua esposa Berta sobre seu dia a dia nas comunidades indígenas, mas principalmente relatos da cultura, dos mitos, das relações genéticas e sociais, relatos de morte e de vida desses povos.

Uma das abordagens principal desse trabalho é sobre a “riqueza brasileira” relacionada à questão da herança linguística que o povo brasileiro herdou dos primeiros habitantes desse país, que segundo a autora são milhares de palavras indígenas que compõem o léxico da Língua Portuguesa. Só do Tupinambá, conhecido como tupi antigo, há mais de dez mil vocábulos nomeando animais, plantas, rios, cidades, entre outros termos.

A autora afirma, com base nos estudos de Aryon Rodrigues (2002), que havia no início do período colonial mais 1.200 línguas no Brasil e, atualmente são em torno de 180 línguas indígenas brasileiras agrupadas, segundo similaridades encontradas entre elas, em quase 40

famílias linguísticas, das quais 10 pertencem ao tronco linguístico Tupi e 12 ao tronco linguístico Macro-jê. O número de línguas por família varia de uma a trinta, pois há famílias com apenas uma língua, conhecida como “língua isolada”, devido a sua singularidade genética. Os relatos históricos e linguísticos citados nesse trabalho são de suma importância para nossa pesquisa, pois, são dados que trazem informações preciosas sobre a cultura e as línguas indígenas dos povos da nossa Região e, que enriquecem e vem somar aos dados de nossa pesquisa.

16) CRUZ, Aline. **Fonologia e Gramática do Nheengatu**: A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa. Tese de Doutorado. Utrecht -The Netherlands: LOT, 2011.

Este trabalho propõe uma descrição da fonologia e gramática da língua Nheengatu, a variedade moderna da língua geral amazônica, que se desenvolveu a partir do Tupinambá, língua da família Tupi-Guarani do subconjunto III. Segundo Cruz, o Nheengatu é falado no Baixo, Médio e Alto rio Negro no Estado do Amazonas, por etnias Baré, Baniwa e Werekena, povos que substituíram suas línguas tradicionais do grupo Arawak do norte pelo Nheengatu. O trabalho discute os aspectos históricos, fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua Nheengatu e mostra a importância da manutenção dessa língua entre os povos da Região Amazônica, pois, a força de uma cultura também é demonstrada através da língua.

Por se tratar do mesmo objeto de pesquisa, a língua Nheengatu, o trabalho de Cruz mostra uma simbiose e uma relação estreita com as nossas discussões em relação aos aspectos históricos da língua geral. Essa aproximação facilita a análise do estudo da língua em seu aspecto histórico, social e cultural.

17) MELGUEIRO, Zilma Henrique. **A Situação Sociolinguística nas Escolas Indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira – AM, UFPE, 2012.**

Melgueiro discute neste trabalho a situação sociolinguística existente na sede do município de São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas, focalizando sua atenção nas três línguas indígenas majoritárias na região, que foram cooficializadas no município, tendo como propósito descrever o estado de uso das línguas Nheengatu (língua geral), Tucano e Banúia pelos indígenas residentes no município, com o objetivo de avaliar o grau de manutenção e/ou ameaça de deslocamento linguístico.

O trabalho de Melgueiro é o que tem a mais estreita relação com o nosso objeto de pesquisa, haja vista, que também busca verificar a situação sociolinguística em duas escolas do

Município de São Gabriel da Cachoeira – Amazonas. Melgueiro analisa a situação sociolinguística das línguas Nheengatu, Tucano e Baníua num grupo de 88 alunos de duas escolas estaduais da Região do Alto Rio Negro, enquanto que nossa pesquisa analisa a situação sociolinguística da língua Nheengatu numa comunidade de 128 indígenas do povo Baré na Região do Baixo Rio Negro, Município de Manaus – Amazonas.

18) SILVA, Fabiana Sarges da; PACHECO, Frantomé B. **Política linguística em contexto multilíngue:** um estudo sobre o andamento das políticas públicas relacionadas às línguas cooficiais de São Gabriel da Cachoeira – AM, 2012.

Este artigo discute a política linguística de cooficialização das línguas indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira e aborda sobre o andamento das políticas públicas com relação às línguas cooficiais em contexto urbano do município citado.

Este estudo contribui com dados referentes às políticas linguísticas praticadas nos últimos anos no Estado do Amazonas e, a partir das discussões citadas nesse trabalho sobre tais políticas, buscou-se aprofundar nos estudos, também, sobre as leis, decretos e pareceres que regem a Educação Escolar Indígena, tanto em âmbito estadual, quanto municipal, em especial no município de Manaus, local de nossa pesquisa. Este breve levantamento sobre as políticas linguísticas serviu para verificar que em Manaus ainda não foram cooficializadas nenhuma língua indígena, a exemplo de São Gabriel da Cachoeira. Todavia, descobriu-se que, desde 2006, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus e a Secretaria Estadual e Qualidade de Ensino – SEDUC criaram as gerências educacionais indígenas para coordenar as políticas de educação voltadas para a comunidade escolar indígena.

19) CABALZAR, Flora Dias. (org). **Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998 - 2011:** relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental e FOIRN, 2012.

Obra colaborativa organizada por Flora Dias Cabalzar, Professora Dra. da Universidade de São Paulo – USP, é composta de três partes: “Projeto de Educação”, “Experiências Regionais” e “Temas” – relacionados a políticas públicas e formação avançada. Nesse trabalho, a autora relata os principais acontecimentos e experiências educativas ocorridos na região do Rio Negro, Amazonas, desde o período das missões salesianas até o atual momento das políticas públicas e linguísticas impostas aos indígenas do médio e alto rio Negro. Cabalzar (2012) afirma que, nesse período, o principal desafio das comunidades e organizações indígenas passou da repressão imposta pelo sistema de escolarização dos missionários salesianos à resistência das autoridades oficiais de educação em reconhecer e apoiar as escolas indígenas,

conforme assegurado na Constituição Federal de 1988. Posteriormente, com os movimentos dos professores indígenas (COPIARN) e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, a educação escolar indígena toma novos rumos e a cultura, a língua e as tradições indígenas passam a ser mais valorizadas. Surgem assim novas práticas educativas vivenciadas a partir da realidade social e cultural dos povos indígenas.

Este livro dialoga diretamente com a temática proposta em nosso projeto de pesquisa “Educação Escolar Indígena”, pois, faz uma reflexão sobre o processo educativo dos últimos anos nas escolas públicas indígenas, bem como, sobre as questões de ensino da língua indígena, o qual é nosso objeto de pesquisa.

20) CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto. **Povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira.** FOIRN/ ISA/MEC/SEF, 1998.

Esta obra é uma introdução à diversidade socioambiental e sociolinguística da região do alto e médio rio Negro, no noroeste da Amazônia brasileira. É composta pelo mapa Povoados e Terras Indígenas no Alto e Médio Rio Negro, em escala 1:800.000 e formato 66 X 96 cm; e por livro de textos com fotos, iconografias e mapas temáticos. Trata-se de uma publicação de referência que se destina a multiplicadores indígenas (lideranças, professores, agentes de saúde) e profissionais de instituições de pesquisa da Região Amazônica.

Livro organizado de forma ilustrativa auxilia nas pesquisas de levantamentos históricos, etnográficos e linguísticos dos estudos de pesquisa na Região do Rio Negro. Deste modo, as discussões propostas neste trabalho dialogam com o objeto de estudo de nossa pesquisa, a qual também está inserida nesse contexto rionegrino.

21) QUEIXALÓS, F., RENAULT-LESCURE, O. (org). **As línguas Amazônicas hoje.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

Uma obra panorâmica das mais completas já produzidas sobre as línguas amazônicas na década de 2000, os organizadores Queixalós e Renault-Lescure organizaram esse livro com base nos documentos apresentados pelos países amazônicos no encontro que ficou conhecido como: “As Línguas Indígenas da Amazônia na Ciência e nas Sociedades”, em março de 1996, na cidade de Belém, Estado do Pará. O objetivo deste encontro com representantes de dez países revelou que, sob a diversidade e a disparidade das situações e das abordagens encontravam-se preocupações comuns ao engajamento dos diferentes protagonistas e, que o enriquecimento mútuo se revelaria altamente estimulante. Segundo os autores, o encontro reuniu de cada país,

as seguintes categorias de participantes: dirigentes de organizações indígenas, professores bilíngues, funcionários governamentais responsáveis das áreas de educação e pesquisadores em pesquisa de assuntos indígenas.

Os temas escolhidos foram três, que deram lugar a grupos de discussão: o estado das línguas, nos níveis comunitário e nacional (distribuição geográfica, base demográfica, vitalidade, bi- e plurilinguismo, línguas transfronteiriças, línguas gerais, imagem na sociedade global); o conhecimento científico das línguas (pesquisa, publicações, formação universitária); a situação legal das línguas (legislação e instituições) e ações concretas a favor de sua sobrevivência (educação e revitalização). Cada país apresentou um informe sobre cada um dos temas, bem como um mapa linguístico, especialmente elaborado para o encontro, de sua região amazônica. Este trabalho, pela amplitude temática e geográfica do testemunho que apresenta, assim como também, pela sua atualidade, permanecerá como uma fonte de informação sobre a questão complexa e premente das línguas amazônicas.

Todos os documentos que trataram na discussão do encontro, inclusive de dados de pesquisas apresentados pelos representantes de todos os países amazônicos foram relacionados neste importante livro, que hoje serve como referência em todos os países do continente americano para estudos de pesquisas, tanto na área de linguística como de antropologia. E foi a partir dos estudos desta obra que buscamos compreender melhor o nosso objeto de pesquisa, o qual também está inserido nesse contexto das línguas da Amazônia.

22) BROSTOLIN, Marta Regina. **Educação indígena**: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande – MS, n, 15, p. 93-100, jan/jun. 2003.

Neste artigo a autora discute sobre a educação escolar indígena no Brasil que, para ela, tem obtido, desde anos 70, avanços significativos no que se refere à legislação que a normatiza. Segundo a autora, “Se hoje existem leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições”. Brostolin busca fazer uma breve análise da temática a partir do discurso legal à construção de propostas inovadoras em busca de uma etnoeducação.

Para Florestan Fernandes (1941) apud Brostolin (2003), ao se estudar o processo educacional nas sociedades indígenas deve-se considerar três pontos importantes: “primeiro, o valor da tradição, segundo, o valor da ação e terceiro, o valor do exemplo. É o aprender fazendo, constituindo a máxima fundamental da filosofia educacional indígena”.

O trabalho de Brostolin aponta para pontos importantes que devem ser considerados na Educação Escolar Indígena, principalmente na questão de “valorização da tradição”, pois, é um dos aspectos que preserva a cultura dos povos indígenas. Esse olhar diferenciado conjectura estreitamente com nossa pesquisa, haja vista que se busca trabalhar a partir da perspectiva da macrossociolinguística, a qual abrange todos os fatores citados por Brostolin.

23) FERNANDES, Ulysses; HERRERO, Marina (org). **Baré: o povo do rio**. São Paulo: SESC, 2015.

O livro, escrito em português e inglês, aborda sobre a história do povo baré. O termo “Baré”, de acordo com Herrero e Fernandes (2015), é de origem desconhecida, pois, os próprios Baré afirmam que não sabem a origem da palavra e nem de onde surgiu ou mesmo sabem estabelecer uma relação do termo “Baré” com um significado qualquer. De todo modo, o termo “Baré” sempre foi o nome dado àqueles cujos antepassados viviam espalhados por quase toda a região do rio Negro até a Venezuela, onde ainda hoje, encontramos números expressivos de descendentes desse povo.

A língua Baré, do tronco Arwak, anteriormente falada pelos antepassados dos Baré do rio Negro, encontra-se hoje extinta. Nimuendajú (1982, p. 176) relatou, em 1927, que o Baré, apesar de não ser mais falado no Brasil, ainda era uma língua em uso no território venezuelano, em San Carlos, às margens do Guainía e no canal do Cassiquiare. Cunha de Oliveira constatou que, na década de 1990, a língua Baré já se encontrava em pleno processo de desaparecimento, embora admitisse que a sua sobrevivência ainda estivesse assegurada pelos representantes mais velhos desse grupo étnico, ao passo que as pessoas não tão idosas e os jovens apresentassem-se nas condições de semifalantes e não falantes (Oliveira, 1993, p. 8). Sua pesquisa de mestrado foi realizada com apenas três informantes que viviam na região de Cucuí, do lado brasileiro da fronteira com a Venezuela, sendo que somente um deles, Candelário da Silva (72 anos) que dominava o Baré perfeitamente. Os demais eram semifalantes. Mas com o processo acelerado da colonização e influências externas da cultura ocidental na região do rio Negro, o povo Baré esqueceu sua língua materna, o Baré.

Atualmente, os Baré do baixo, médio e alto rio Negro são bilíngues; falam o Nheengatu (língua geral Amazônica), língua que foi introduzida pelos missionários jesuítas e carmelitas por ocasião da fundação das primeiras missões, ainda no século XVIII e o português, tornado obrigatório pelo ministério pombalino (pós 1755) em substituição ao nheengatu (FARAGE, 1991, p. 43). Contudo, pode-se afirmar que foi somente com a chegada dos missionários salesianos, que fundaram a primeira missão em São Gabriel da Cachoeira, em 1914

(ANDRELLO, 2006, p. 105), e com o sistema religioso-educacional instituído por estes, que o português tornou-se uma língua amplamente falada pela população rionegrina, visto que os salesianos proibiam o uso das línguas indígenas nas missões, inclusive do nheengatu, além de desestimularem o uso dessas línguas também fora das missões.

Deste modo, o livro, “Baré, o povo do rio” contribui com informações importantes para a pesquisa, haja vista que falar de uma língua, é falar da história e da cultura de um povo. Portanto, o trabalho vem somar aos aspectos históricos da nossa pesquisa.

24) BRASIL. **Congresso Nacional**. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

A Constituição Federal de (1988, ART. 210 – INCISO 2º e ART. 231) reconhece aos índios o direito às suas línguas, conforme cita no inciso 2º, “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” e, no (Art. 231) “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. A partir do reconhecimento da (C.F), a sociedade indígena ganha força para debater sobre suas questões sociais, culturais e linguísticas amparados por lei. Com isso, crescem os movimentos de estudos voltados aos saberes tradicionais, culturais e linguísticos dos povos indígenas em todo o Brasil. Desta forma, a lei em questão dialoga com nossa pesquisa proposta, no sentido de aludir aos documentos que regularizam e normatizam os direitos dos povos indígenas no âmbito social, cultural e da Educação Escolar Indígena, assunto do qual nosso projeto está relacionado.

25) BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. SILVA, Luiz Fernando Villares e (org.). Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira. Brasília: FUNAI, 2008.

A Coletânea da Legislação Indigenista é uma compilação das principais leis, atos normativos e acordos internacionais que regulam as relações dos povos indígenas com a sociedade e os estados brasileiros, assim como trata da Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, da Constituição Federal de 1988, do Estatuto do Índio – Lei nº 6.001, de 19.12.1973, da Convenção 169 da OIT – Decreto 5.051, de 19.04.2004, do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos - ONU – Decreto nº 592, de 06.07.1992 e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - ONU – Decreto nº 591, de

06.07.1992. Assim, o texto aqui proposto, o qual reúne vários documentos sobre os direitos e as relações dos povos indígenas relacionam-se estreitamente com o nosso trabalho de pesquisa e nos auxilia na construção do capítulo que trata das políticas públicas e linguísticas voltadas à Educação Escolar Indígena.

26) RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena**, 1998.

Em 1998 foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), com intuito de priorizar as reformas nas áreas de gestão e política educacionais, nesse caso voltadas especificamente para o ensino indígena. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa. Ele pretende fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. Esse documento, a priori, orienta o processo de ensino nas escolas indígenas, com ênfase no ensino das línguas maternas, priorizando a diversidade linguística e o multilinguismo dos povos indígenas do Brasil. É um marco em referência sobre o ensino da língua indígena na escola, discutindo desde a inclusão de línguas indígenas no currículo escolar a fenômenos como: bilinguismo, deslocamento sociolinguístico e alternância de código, bem como, manutenção, revitalização e língua de instrução oral e escrita do currículo. As instruções, ora apresentadas neste texto, vem dialogar com o nosso objeto de estudo, a língua indígena Nheengatu, haja vista que, a proposta apresentada neste documento sobre o ensino das línguas indígenas, tal qual propõe o Ministério da Educação (MEC) está sendo observada sua aplicabilidade na comunidade do povo Baré, local de estudo de nossa investigação.

27) SECAD/MEC. Cadernos 3. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola, 2007.

Este texto discute as políticas públicas sobre “alfabetização e diversidade”, com propósito essencialmente informativo e formativo direcionado àqueles que precisam compreender as bases históricas, conceituais, organizacionais e legais que fundamentam e explicam o conjunto de programas, projetos e atividades que compõem as políticas educacionais em andamento pelo MEC. São abordados temas como diversidade cultural, direitos humanos e educação.

Documento este, de interesse de gestores, professores e profissionais da educação que atuam no sistema de ensino, em especial da Educação Escolar Indígena, o qual dialoga com nosso contexto de pesquisa, haja vista que, para se falar de ensino de línguas, é também preciso se falar de educação, de cultura e de diversidade. Assim, o texto aqui, ora apresentado, traz

informações que nos auxiliam na dissertação das fundamentações teóricas de nosso projeto de pesquisa.

28) Comentários das leis, decretos, resoluções e pareceres relacionados à Educação Escolar Indígena.

Nos documentos destacados a seguir foram relacionados e enumerados os principais pontos que fazem referências à Educação Escolar Indígena, tema proposto em nossa pesquisa e o ensino de línguas maternas, os quais nos auxiliam em citações de leis, decretos, resoluções e pareceres que dialogam com a pesquisa proposta nesse projeto.

1. Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências sobre “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo” (Art. 2º - Inciso III).

2. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, que trata no (ART. 2º - Inciso II) sobre o “fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena” e, (Art. 4º - Inciso III), que trata do “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas”.

3. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no (Título II, Art. 3 – Inciso I) sobre a “recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”.

4. Parecer CNE/CEB Nº 13/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e propõe “assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais”.

5. Resolução Nº 99/97 DO CEE/AM e a Resolução Nº 11/2001- CEE/AM, que tratam do “ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas atendidas como uma das formas de preservação sociolinguística de cada povo” (Art. 3 – Inciso III).

6. 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 no âmbito do município de Manaus. Manaus, 29 de novembro de 2011.

7. 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.

8. 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.

9. Decreto N° 1.394/2011, que também cria a categoria escola indígena, no âmbito da Educação Básica, através da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI).

10. Lei N° 1.610, de 28 de novembro de 2011, Capítulo II - Art. 3º, que dentre vários aspectos ressalta que as escolas indígenas deverão obedecer aos seguintes princípios:

- I. reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos e comunidades indígenas;
- II. valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais;
- III. valorização e fortalecimento das culturas indígenas.

1.1.9. Outras atividades

Participação como ouvinte na aula inaugural proferida pelo prof. Dr. Sergio Freire “Educação, Modernidade e Pós-Modernidade: o que fazer no domingo de manhã?” do curso de Mestrado em Letras e Artes da UEA/Março de 2016.

1.2. Atividades desenvolvidas fora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes

Curso de Português para Estrangeiros

Aulas de Língua Portuguesa ministrada para alunos estrangeiros dos cursos de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado da UEA

Período: 10/03 à 31/07/ 2016.

Participação no curso de Linguística, Letras e Artes do Portal de Periódicos da

Capes/CNPq

Período: 28/03 à 31/03/2016.

Participação na II Mostra Cultural das escolas indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED

Período: 17/05/2016.

Visita técnica as comunidades dos povos indígenas Parque das Tribos, Manaus, Amazonas

Período: 17/06/2016.

Visita técnica a Gerência de Educação Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED

Período: 23/05/2016.

Grupo de pesquisa – Senário Linguístico-Antropológico dos Indígenas Citadinos do Parque das Tribos, Manaus, Amazonas. Neplae/CNPq, linha de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada ao Ensino. Linha de pesquisa: Línguas Indígenas e Educação Bilíngue.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida entre a Universidade do Estado do Amazonas e a Universidade de Maryland dos Estados Unidos

Período: 02/03 à 31/05/2017.

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Sobre a Pesquisa

Esta Pesquisa é de natureza qualitativa e busca refletir sobre o Ensino e Aprendizagem da Língua Nheengatu que possibilite aos professores oferecer contribuições para a análise da educação e o desenvolvimento de políticas educacionais nas escolas indígenas. O trabalho está sendo coordenado pelo prof. Ademar dos Santos Lima, com orientação da profª Dra. Silvana Andrade Martins. A pesquisa faz parte do Curso de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Letras e Artes, na linha de pesquisa Linguagem, Discurso e Práticas Sociais.

A análise dos dados da pesquisa permitirá que se identifiquem os problemas e desafios no processo de ensino e aprendizagem e influencias que podem está contribuindo para a extinção da língua Nheengatu nas comunidades bilíngues do município de Manaus.

Sigilo

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Apesar dos resultados serem disponibilizados de forma agregada por país ou por dependência administrativa, em nível nacional, garantimos-lhe que você, esta escola ou qualquer membro da equipe docente não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo. A participação dos professores é voluntária.

Sobre este Questionário

Este questionário solicita informações sobre educação na escola indígena e assuntos relacionados a práticas linguísticas na língua nheengatu.

O tempo estimado para preenchimento deste questionário é de, aproximadamente, 45 minutos. Ao completar este questionário, por favor, entregue-o à pessoa responsável pela coleta dos questionários na data previamente agendada.

Se tiver dúvida sobre qualquer aspecto do questionário, ou se quiser informações adicionais sobre o estudo, por favor, entre em contato com o coordenador da pesquisa pelo celular (92)994729865/e-mail: ademarlima7@hotmail.com

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR DE LÍNGUA NHEENGATU

BLOCO A – Sobre a escola e a comunidade

1. Nome da comunidade: _____
2. Etnia: _____
3. Nome da escola: _____
4. Quantos alunos possui a escola? _____

BLOCO B – Sobre o professor e o plano de ensino da Língua Nheengatu

1. Etnia/povo: _____ Idade: _____ Formação: _____ Profissão: _____

2. Em que consiste o plano de ensino da língua Nheengatu?

3. Quais são os métodos que você utiliza para o ensino da língua?

4. Quais são as estratégias pedagógicas que você usa para auxiliar na didática do ensino da língua Nheengatu?

5. Cite os tipos de materiais didáticos que você dispõe para o ensino da língua Nheengatu:

BLOCO C – As práticas de ensino-aprendizagem da língua no cotidiano escolar

1. Você acha que o ensino da língua Nheengatu na escola tem sido suficiente para manter o equilíbrio do bilinguismo na comunidade?

2. Você acha que a língua Nheengatu está sofrendo DESLOCAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO (sendo substituída) pela língua Portuguesa e corre o risco de ser extinta na comunidade?

3. Você apontaria algumas soluções para que a língua (NHEENGATU) continue sendo falada na comunidade indígena e não venha a desaparecer?

4. Que tipos de políticas públicas podem ser adotadas para implementar mais ainda o ensino e a manutenção da língua Nheengatu na escola e na comunidade?

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

BLOCO A – Identificação

1. POVO/ETNIA: _____

2. Data de Nascimento: ____/____/____

2.1 Idade: _____ Série/ano: _____ Profissão: _____

3. Local de Nascimento:

() aldeia/terra indígena? () cidade

BLOCO B – Tecnologias e meios de comunicação

1. Quais as tecnologias e meios de comunicação que você dispõe para uso?

() Rádio AM/FM () Televisão () Telefone fixo () Celular
 () Computador () Máquina fotográfica digital () Internet
 () Câmera Filmadora () E-books () Outro. Qual? _____

2. Você tem acesso a algumas dessas tecnologias ou meio de comunicação citados acima em sua língua materna?

a) Sim / quais? _____

b) Não

BLOCO C – Sobre a aprendizagem da Língua Nheengatu

1. Marque apenas uma alternativa nos quadros de **falar, entender, ler e escrever** sobre suas competências e habilidades linguísticas da língua Nheengatu. Você:

a) Fala bem	a) Entende bem	a) Ler bem	a) Escreve bem
b) Fala pouco	b) Entende pouco	b) Ler pouco	b) Escreve pouco
c) Não fala	c) Não entende	c) Não ler	c) Não escreve

2. Em qual língua você se comunica na sua casa com seus pais e irmãos?

a) Língua Nheengatu b) Língua Portuguesa

3. Em qual língua você se comunica na escola com seus colegas?

a) Língua Nheengatu b) Língua Portuguesa

4. Em qual língua você se comunica com seus amigos, amigas e demais membros que vivem na comunidade?

a) Língua Nheengatu b) Língua Portuguesa

BLOCO D – As práticas de aprendizagem da língua no cotidiano escolar

1. Você acha que o ensino da língua Nheengatu na escola tem sido suficiente para manter o equilíbrio do bilinguismo (continuar falando o Nheengatu e o Português) na comunidade?

() Sim () Não

2. Você acha que a língua Nheengatu está sofrendo o fenômeno de **deslocamento linguístico** (a língua portuguesa cada vez ganhando mais espaço nas aldeias indígenas. Pouco a pouco, ela vai se apoderando de todas as situações de comunicação: reuniões, aulas da escola, brincadeiras das crianças, diálogos domésticos), levando a língua materna ao desaparecimento na comunidade?

a) Sim b) Não

3. Você estuda a língua Nheengatu:

a) Todos os dias b) Uma vez na semana c) Uma vez no mês

4. Em sua opinião, o que deve ser feito para que a língua Nheengatu não venha a desaparecer na comunidade?

QUESTIONÁRIO PARA COMUNITÁRIOS - COMUNIDADE PISASÚ SARUSAWA

BLOCO 1 – PERFIL SOCIOECONÔMICO

1. Nome: _____ Idade: _____
2. Etnia/ Povo: _____
3. Sexo: _____
4. Qual a profissão que você exerce?
 - a) Professor b) Enfermeiro c) Agricultor d) pescador
 - a) Aposentado f) Artesão g) Outros _____

BLOCO 2: PERFIL SOCIOCULTURAL

1. Que tipos de artesanatos você produz?

2. Quais são as principais atividades culturais da comunidade?

BLOCO 3 – PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO

1. Qual língua você aprendeu a falar primeiro?
 - a) Nheengatu b) Português c) Outra
4. Onde e com quem você aprendeu a falar Nheengatu?
 - a) Na comunidade Pisasú Sarusawa, desde quando nasceu;
 - b) Na escola Puranga Pisasú, quando ingressou;
 - c) Noutra comunidade/Região: _____
5. Na sua opinião, você fala melhor:
 - a) Nheengatu b) Português c) Outra: _____
6. Qual seu grau de instrução (escolaridade)? Marque com X a opção abaixo:

Grau de Instrução				
Ensino Fundamental	1º ao 5º Ano incompleto	1º ao 5º ano completo	6º ao 9º ano incompleto	6º ao 9º ano completo
Ensino Médio	1º ano	2º ano	3º ano	
Ensino Superior	Incompleto	Completo		
Pós-Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	

BLOCO 4 – AS PRÁTICAS SOCIOLINGUÍSTICAS NA COMUNIDADE

- Você acha que o ensino da língua Nheengatu na escola tem sido suficiente para manter o equilíbrio do bilinguismo na comunidade?
 - Sim
 - Não
- Os comunitários se comunicam por meio da língua Nheengatu no dia a dia na comunidade?
 - Sim
 - Não
 - Às vezes
- Que tipo de material em língua Nheengatu os comunitários usam no dia a dia para leitura e entretenimento na comunidade?
 - Livro
 - Gramática
 - apostila
 - Música
 - Outros: _____
- Você acha que a língua Nheengatu está sofrendo DESLOCAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO (sendo substituída) pela língua Portuguesa e corre o risco de ser extinta na comunidade?
 - Sim
 - Não
- Você apontaria algumas soluções para que a língua (NHEENGATU) continue sendo falada nas comunidades indígenas e não venha a ser extinta?

- Que tipos de políticas públicas podem ser adotadas para implementar mais ainda o ensino e a manutenção da língua Nheengatu nas escolas públicas das comunidades indígenas do município de Manaus?

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR PARA OS INFORMANTES

Questionário adaptado da lista de Swadesh

Quais das palavras da lista você sabe falar, ler e escrever? Marque (Sim) ou (Não)

Lista de Swadesh em Nheengatu		
Nheenga	(Sim)	(Não)
1. lí		
2. Tawá		
3. Watá		
4. Nhaã		
5. kái		
6. Yuikuy		
7. Mirá		
8. Ikausasáwa		
9. Marika		
10. Aé		
11. Ú		
12. Yurú		
13. Puranga		
14. Murutinga		
15. Akanga		
16. Awa		
17. Yawara		
18. Watá		
19. Sukwera		
20. Pirera		
21. Waká		
22. Anama		
23. Tanimúka		
24. Mbaú		
25. Pukú		
26. Piá		
27. Meě		

28. Yenũ		
29. Sanha		
30. Nheẽ		
31. Mukũi		
32. kiri		
33. kwá		
34. Yasitátá		
35. Ixé		
36. Pitá		
37. Papeá		
38. Tatá		
39. Kaá		
40. Irusanga		
41. Tatá-tinga		
42. Wasú		
43. Apigawa		
44. Nepyá		
45. Nheenga		
46. Yasi		
47. Pu		
48. yuká		
49. Suú		
50. Manũ		
51. Retana		
52. Kunhã		
53. Wítá		
54. Nití		
55. Tin		
56. Pixuna		
57. Pituna		
58. Sera		
59. Yandé		

60. Pisasú		
61. Iwaka		
62. Sesá		
63. Nambí		
64. Kan-wéra		
65. Sendú		
66. Supiá		
67. wirá		
68. Pi		
69. Itá		
70. Pirá		
71. Piera		
72. Pepusáwa		
73. kwaíra		
74. Aiurá		
75. Kiua		
76. Pira		
77. Maã		
78. Awá		
79. Rakú		
80. Suaya		
81. Sapú		
82. Apwá		
83. Kunheseri		
84. Tuí		
85. Muitiní		
86. Putiá		
87. Eauéwára		
88. Wapika		
89. Yuitéra		
90. Kurasí		
91. Iwí		

92. Pá		
93. Indé		
94. Yepé		
95. Pwãpé		
96. Maã		
97. Yakira		
98. Piranga		
99. Yúri		
100. Wewé		

APÊNDICE III

MODELO DE PLANO DE AULA

ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL PURANGA PISASÚ

PLANO DE AULA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA INDÍGENA: Puranga Pisasú

Professor (s): Joarlison Melo

Turma: 5º ano

Número de alunos: 20

Hora-aula: 45 minutos

DATA: 10/02/2017

ASSUNTO: Míra pira (corpo humano)

TEMA: Míra pira pisawera

OBJETIVOS:

- a) Falar sobre as partes do míra pira;
- b) Escrever sobre os vocábulos das partes do míra pira;
- c) Descrever oralmente as partes do míra pira;
- d) Ouvir a pronúncia das palavras sobre míra pira através da música

CONTEÚDO:

Míra pira: akanga, putiá, sesá, nambí, yurú, yuíri tin, nepyá, pi.

PROCEDIMENTOS:

- a) Aquecimento:
 - Fazer a chamada;
 - Formar um círculo com os alunos em sala de aula;
 - Perguntar aos alunos usando números cardinais sobre as partes do corpo humano: *Muíri akanga taá indé rerikú?*
- b) Apresentação do assunto: apresentar o novo assunto (Míra pira):

- Distribuir aos alunos figura do míra pira;
 - Perguntar aos alunos quem está com que parte do míra pira: *akanga, putiá, sesá, nambí...*
- c) Exploração:
- Conduzir os alunos a dizer a função das partes do corpo humano.
- d) Prática:
- Ouvir: O professor pronuncia as palavras que estão na (figura) para o aluno ouvir e internalizar.
 - Falar: O professor pronuncia as palavras corretamente que estão na (figura) e o aluno repete.
 - Ler: o aluno faz à leitura das palavras propostas na (figura).
 - Escrever: O professor pede para o aluno escrever corretamente as palavras que estão na (figura).

FECHAMENTO:

Com auxílio de uma música sobre míra pira, os alunos farão uma coreografia gesticulando, conforme o ritmo da música.

RECURSOS:

- Quadro branco e pincel
- Livro didático
- Imagens e figuras ilustrativas
- Datashow e caixa de som
- CD player
- Música: Míra pira

AVALIACÃO:

A turma será avaliada por meio de um exercício oral e escrito das palavras propostas nas figuras: o professor mostra as figuras, em seguida oculta e os alunos pronunciam e escrevem as palavras.

REFERÊNCIA

CASASNOVAS. Afonso. Noções de língua geral ou nheengatu: gramática, lendas e vocabulários. 2 ed. Manaus: EDUA, 2006.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. Curso de Língua Geral: nheengatu ou tupi moderno – a língua das origens da civilização Amazônica. 2 ed. São Paulo: PAYM, 2016.

MODELO DE PLANO DE AULA
ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL PURANGA PISASÚ
PLANO DE AULA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA INDÍGENA: Puranga Pisasú

Professor (s): Joseana Rodrigues

Turma: 4º ano

Número de alunos: 16

Hora-aula: 45 minutos

DATA: 14/03/2017

ASSUNTO: Ara pinima (Cores)

TEMA: Ara pinima (mundo das cores)

OBJETIVOS:

- e) Falar sobre as cores em nheengatu;
- f) Escrever sobre os vocábulos das cores;
- g) Descrever oralmente as cores;
- h) Ouvir a pronúncia das palavras sobre cores por meio da música

CONTEÚDO:

Ara pinima: murutinga, pixuna, suikiri, yakira, tanimbuka, piranga, taira, inayá, pitanga, tawá
Itatinga, raranga, sumbika, pinima.

PROCEDIMENTOS:

- e) Aquecimento: puranga ara!
 - Fazer a chamada usando números em nheengatu;
 - Formar um círculo com os alunos em sala de aula;
 - Perguntar aos alunos quais são as cores favoritas deles: ***Indé regustari yakira? Eré, Ixé agustari! Nti, ixé agustari piranga!***
- f) Apresentação do assunto: apresentar o novo assunto (Cores):

- Distribuir aos alunos figura de cores em nheengatu;
 - Perguntar aos alunos quem está com a cor tal: *Tawá, Yakira, Sumbika ...*
- g) Exploração:
- Conduzir os alunos a formar palavras usando as cores em nheengatu.
- h) Prática:
- Ouvir: O professor pronuncia as palavras que estão na (figura) para o aluno ouvir e internalizar.
 - Falar: O professor pronuncia as palavras corretamente que estão na (figura) e o aluno repete.
 - Ler: o aluno faz à leitura das palavras propostas na (figura).
 - Escrever: O professor pede para o aluno escrever corretamente as palavras que estão na (figura).

FECHAMENTO:

Com auxílio de uma música sobre cores em nheengatu, os alunos farão uma coreografia gesticulando, conforme o ritmo da música.

RECURSOS:

- Quadro branco e pincel
- Livro didático
- Imagens e figuras ilustrativas
- Datashow e caixa de som
- CD player
- Música: Ara pinima

AVALIACÃO:

A turma será avaliada por meio de um exercício oral e escrito das palavras propostas nas figuras: o professor mostra as figuras (cores), em seguida oculta e os alunos pronunciam e escrevem as palavras.

REFERÊNCIA

CASASNOVAS. Afonso. Noções de língua geral ou nheengatu: gramática, lendas e vocabulários. 2 ed. Manaus: EDUA, 2006.

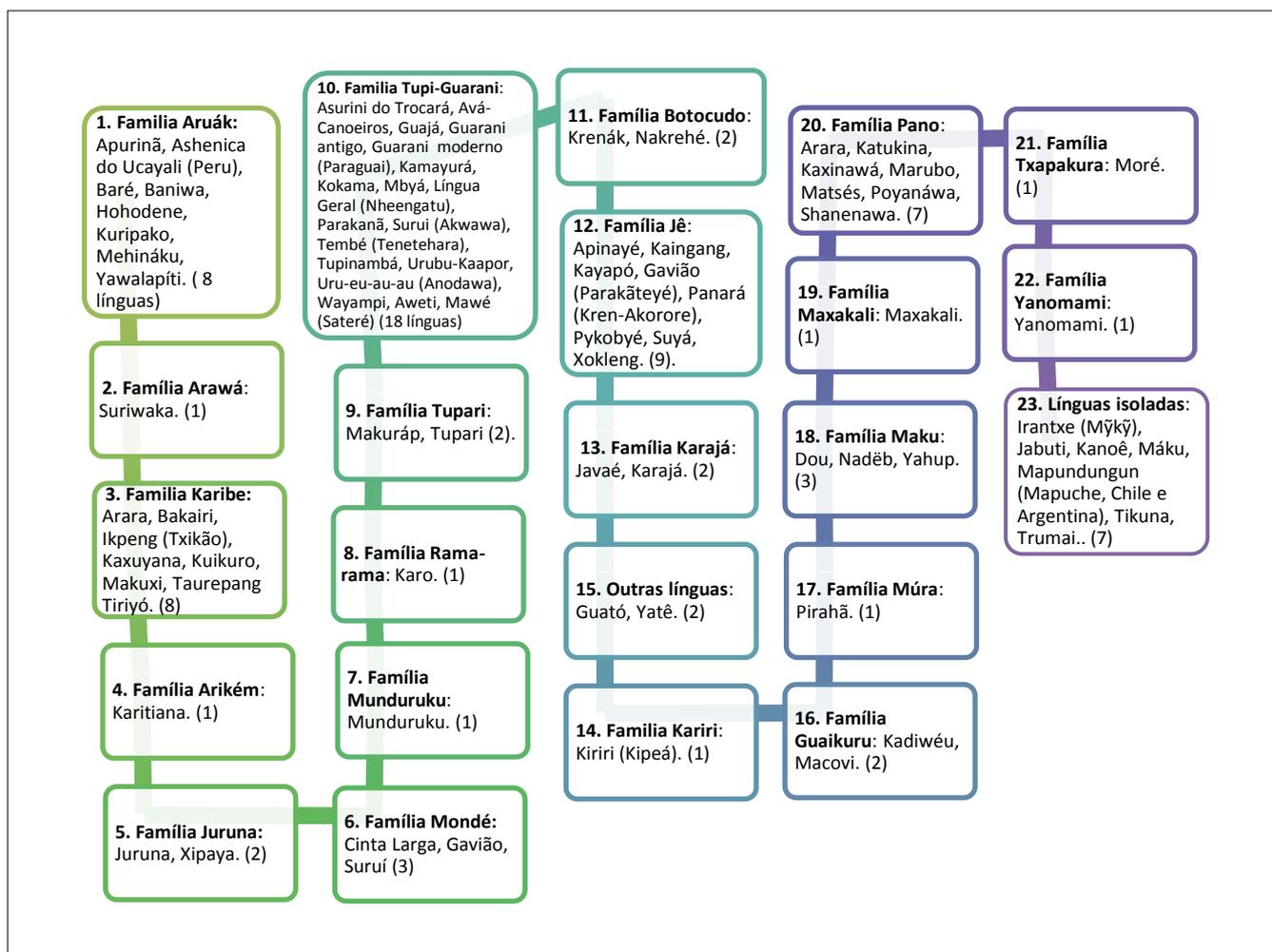
NAVARRO, Eduardo de Almeida. Curso de Língua Geral: nheengatu ou tupi moderno – a língua das origens da civilização Amazônica. 2 ed. São Paulo: PAYM, 2016.

Tabela 9. Lista de vídeos da pesquisa de campo

Vídeos de pesquisa de campo	
Vídeo 01	Comunidade Pisasú Sarusawa
Vídeo 02	Escola municipal Puranga Pisasú
Vídeo 03	Entrevista – Sr. Getúlio da Silva e Dona Domitila Rodrigues
Vídeo 04	Entrevista – Dona Hugolina
Vídeo 05	Entrevista - Profª Joseana Rodrigues
Vídeo 06	Artesanato do povo Baré da comunidade Pisasú Sarusawa
Vídeo 07	Produção de farinha de mandioca
Vídeo 08	Práticas linguísticas dos falantes de nheengatu da comunidade Pisasú Sarusawa
Vídeo 09	Conversação em nheengatu entre alunos da escola Puranga Pisasú
Vídeo 10	Depoimento da Profª Analina da escola Puranga Pisasú

Fonte: Ademar dos Santos Lima, (2017).

Gráfico 9. Famílias linguísticas com base na classificação genética de Rodrigues (1986).



Fonte: Leite, (2003, p. 12).

ANEXOS

ANEXO I

Lista de Swadesh na língua Nheengatu			
Português	Inglês	Nheengatu	Dados de pesquisa
Palavra	Word	Nheenga	
1. Água	Water	lí	
2. Amarelo	Yellow	Tawá	
3. Andar	Walk	Watá	
4. Aquele	That	Nhaã	
5. Queimar	Burn	kái	
6. Areia	Sand	Yuikuy	
7. Árvore	Tree	Mirá	
8. Banha	Grease/fat	Ikauasáwa	
9. Barriga	Belly	Marika	
10. Ela	She	Aé	
11. Beber	Drink	Ú	
12. Boca	Mouth	Yurú	
13. Bom	Good	Puranga	
14. Branco	White	Murutinga	
15. Cabeça	Head	Akanga	
16. Cabelo	Hair	Awa	
17. Cachorro	Dog	Yawara	
18. Caminho	Way	Watá	
19. Carne	Fresh/meat	Sukwera	
20. Casca	Bark	Pirera	
21. Chifre	Horn	Waká	
22. Chuva	Rain	Anama	
23. Cinza	Ash	Tanimúka	
24. Comer	Eat	Mbaú	
25. Comprido	Long	Pukú	
26. Coração	Heart	Piá	

27.	Dar	Give	Meẽ	
28.	Deitar	Lie	Yenũ	
29.	Dente	Tooth	Sanha	
30.	Dizer	Say	Nheẽ	
31.	Dois	Two	Mukũi	
32.	Dormir	Sleep	kiri	
33.	Este	This	kwá	
34.	Estrela	Star	Yasitatá	
35.	Eu	I	Ixé	
36.	Ficar em pé	Stand up	Pitá	
37.	Fígado	Liver	Papeá	
38.	Fogo	Fire	Tatá	
39.	Folha	Leaf	Kaá	
40.	Frio	Cold	Irusanga	
41.	Fumaça	Smoke	Tatá-tinga	
42.	Grande	Big	Wasú	
43.	Homem	Man	Apigawa	
44.	Joelho	Knee	Nepyá	
45.	Língua	Tongue	Nheenga	
46.	Lua	Moon	Yasí	
47.	Mão	Hand	Pu	
48.	Matar	Kill	yuká	
49.	Morder	Bite	Suú	
50.	Morrer	Die	Manũ	
51.	Muito (Plural)	Many	Retana	
52.	Mulher	Woman	Kunhã	
53.	Nadar	Swim	Witá	
54.	Não	Not	Nití	
55.	Nariz	Nose	Tin	
56.	Preto	Black	Pixuna	
57.	Noite	Nihgt	Pituna	
58.	Nome	Name	Sera	

59.	Nós	We	Yandé	
60.	Novo	New	Pisasú	
61.	Nuvem	Cloud	Iwaka	
62.	Olho	Eye	Sesá	
63.	Orelha	Ear	Nambí	
64.	Osso	Bone	Kan-wéra	
65.	Ouvir, escutar	Hear	Sendú	
66.	Ovo	Egg	Supiá	
67.	Pássaro, ave	Bird	wirá	
68.	Pé	Foot	Pi	
69.	Pedra	Stone	Itá	
70.	Peixe	Fish	Pirá	
71.	Pele	Skin	Piera	
72.	Pena, pluma	Feather	Pepusáwa	
73.	Pequeno	Small	kwaíra	
74.	Pescoço	Neck	Aiurá	
75.	Piolho	Louse	Kiua	
76.	Povo, gente	Person	Pira	
77.	Que	What	Maã	
78.	Quem	Who	Awá	
79.	Quente	Hot	Rakú	
80.	Rabo	Tail	Suaya	
81.	Raiz	Root	Sapú	
82.	Redondo	Round	Apwá	
83.	Saber, conhecer	Know	Kunheseri	
84.	Sangue	Blood	Tuí	
85.	Seco (secar)	Dry	Muitiní	
86.	Seio, peito	Breast	Putiá	
87.	Semente	Seed	Eauéwára	
88.	Sentar	Sit	Wapika	
89.	Montanha	Mountain	Yuitéra	
90.	Sol	Sun	Kurasí	

91. Terra	Earth	Iwí	
92. Todos	All	Pá	
93. Tu (você)	You	Indé	
94. Um	One	Yepé	
95. Unha	Claw	Pwãpé	
96. Ver	See	Maã	
97. Verde	Green	Yakira	
98. Vermelho	Red	Piranga	
99. Vir	Come	Yúri	
100. Voar	Fly	Wewé	

(Edited by: Ademar dos Santos Lima - Abril 2016).

ANEXO II

Mapas e imagens de Manaus e da comunidade Pisasú Sarusawa

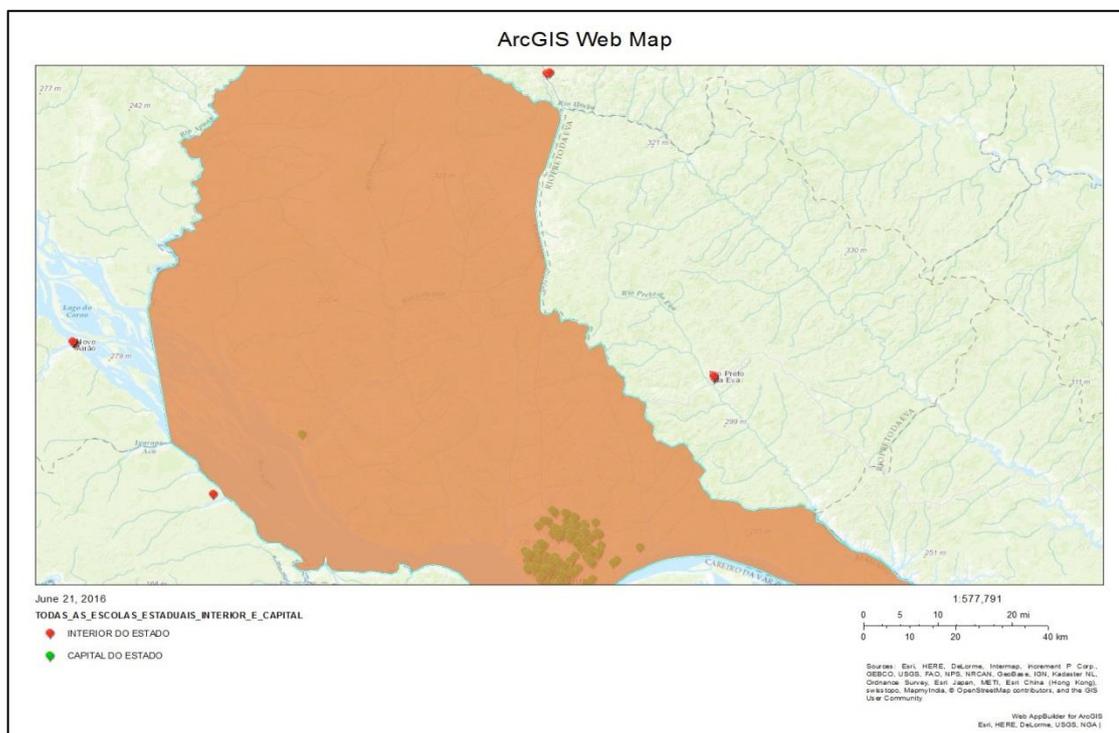


Figura 13 – Mapa do município de Manaus
Fonte: ArcGIS Web Map, 2016.

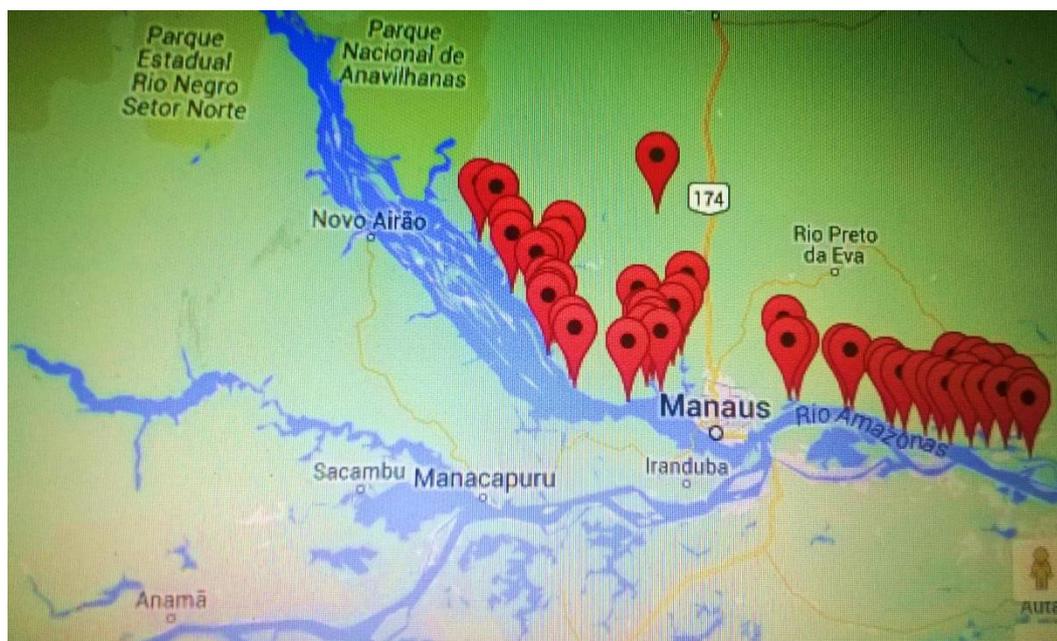


Figura 14 – Mapa das escolas públicas municipais rurais de Manaus
Fonte: Google Maps, 2016.

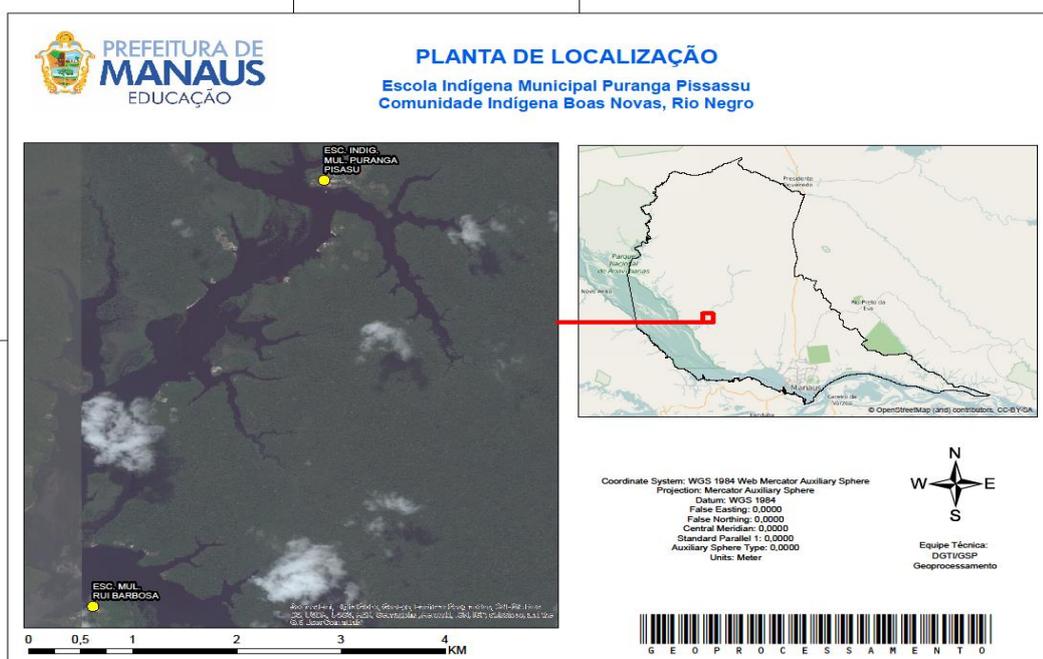


Figura 15 – Mapa da escola municipal Puranga Pissassú
Fonte: Centro de Mídia - SEMED, 2016.



Figura 16 – Artesanato do povo Baré da comunidade Pissassú Sarusawa
Fonte: Comunidade Pissassú Sarusawa, 2016.



Figura 17 – Desenho produzido por alunos do 4º ano da escola Puranga Pisasú
Fonte: Escola Puranga Pisasú - SEMED, 2016.



Figura 18 – Portal de entrada da comunidade Pisasú Sarusawa
Fonte: Ademar Lima, 2016.



Figura 19. Treinamento dos alunos da escola para os jogos interculturais
Fonte: Escola indígena municipal Puranga Pisasú, 2016.



Figura 20. Apresentação dos alunos da escola nos jogos interculturais de 2016.
Fonte: Escola indígena municipal Puranga Pisasú, 2016.



Figura 21. Barco do Transporte escolar e canoas dos comunitários
Fonte: Ademar dos Santos Lima, 2017.



Figura 22. Igreja católica da comunidade
Fonte: Ademar dos Santos Lima, 2017

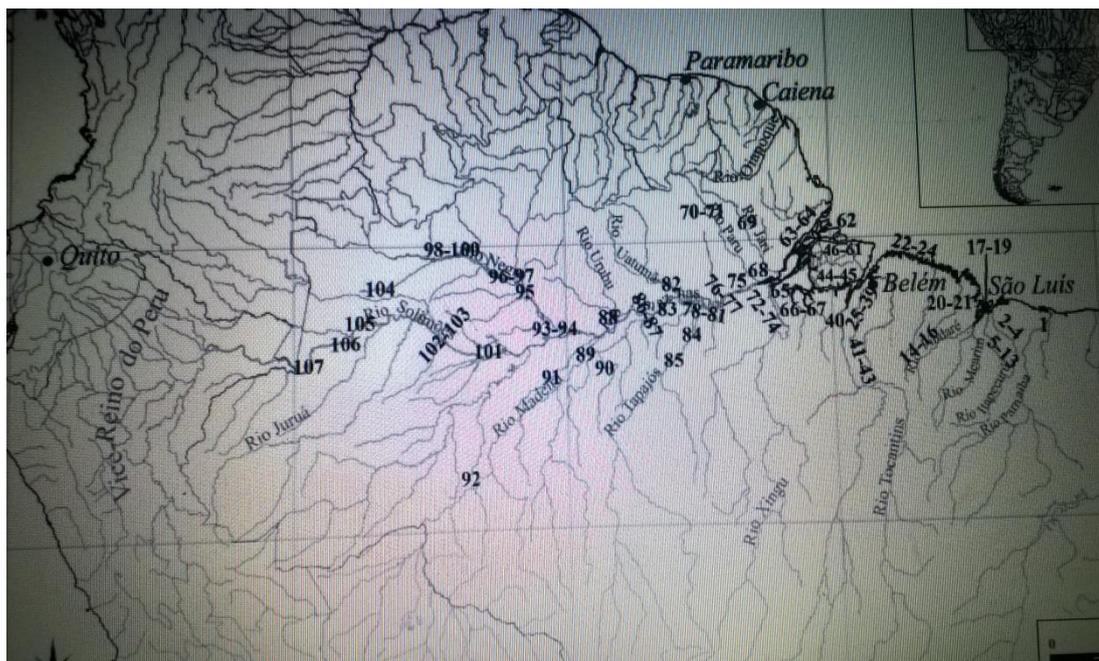


Figura 23. Mapa das aldeias de repartições (missionárias) construídas no século XVIII
Fonte: Bombardi, (2014, p. 25)