



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE  
JANEIRO MUSEU NACIONAL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E  
LÍNGUAS INDÍGENAS**

**POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DE FORTALECIMENTO  
DA LÍNGUA INDÍGENA YĒGATU: CONSTRUÇÃO DE MATERIAL  
DIDÁTICO E SUA APLICABILIDADE**

**Cristina Luciano de Oliveira Canuto**

**Rio de Janeiro  
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE  
JANEIRO MUSEU NACIONAL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E  
LÍNGUAS INDÍGENAS**

**POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DE FORTALECIMENTO  
DA LÍNGUA INDÍGENA YĒGATU: CONSTRUÇÃO DE MATERIAL  
DIDÁTICO E SUA APLICABILIDADE**

**Cristina Luciano de Oliveira Canuto**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística e Línguas Indígenas.

**Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto (UFRJ)**

Linha de Pesquisa: Língua, Cultura e Sociedade.

**Rio de Janeiro**

**2022**

C235 Canuto, Cristina Luciano de Oliveira

Política linguística na perspectiva de fortalecimento da língua indígena Y?gatu: construção de material didático e sua aplicabilidade / Cristina Luciano de Oliveira Canuto. – Rio de Janeiro, 2022.

213 f. : il. (color.)

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas - PROFLLIND, 2022.

1. Y?gatu do Alto Rio Negro. 2. Políticas linguísticas.  
3. Formação e Docência Indígena. 4. Protagonismo Indígena.  
5. Material didático. 6. Línguas Indígenas. I. Peixoto, Jaqueline dos Santos. II. Título.

**CDD 498**



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE  
JANEIRO MUSEU NACIONAL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E  
LÍNGUAS INDÍGENAS**

**POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DE FORTALECIMENTO  
DA LÍNGUA INDÍGENA YĒGATU: CONSTRUÇÃO DE MATERIAL  
DIDÁTICO E SUA APLICABILIDADE**

**Cristina Luciano De Oliveira Canuto**

**Banca Examinadora**

---

Presidente: Profa. Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto - PROFLLIND/MN-UFRJ

---

Profa. Dra. Marci Fileti Martins – PROFLLIND/MN-UFRJ

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa - PROFLETRAS/FL-UFRJ

---

Profa. Dra. Marília Lopes da Costa Facó Soares – PROFLLIND/MN-UFRJ

---

Profa. Dra. Katia Emmerick Andrade /UFRRJ

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me acompanharam nesta caminhada e em especial: Aos meus filhos, Cristiane de Oliveira, Cristoane de Oliveira, Wargues Canuto de Almeida Filho e Pedro Augusto que me deram força para prosseguir; à minha mãe, que não teve oportunidade de ver e me aplaudir mais uma vez, mas por ter me dado oportunidade de estudar, pois apesar de nunca ter frequentado uma escola formal sempre se preocupou com a educação escolar de seus filhos. A todos os familiares que me ajudaram direta ou indiretamente. Aos meus parentes indígenas do curso formação, Baré, Tukano, Baniwa, Kubeo e demais povos da Região do Alto Rio Negro.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Professora Doutora Jaqueline do Santo Peixoto, por me acompanhado durante a minha trajetória de pesquisa.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional (PROFLLIND-MN), por ter me possibilitado a realizar o curso de Pós-graduação.

À Professora Doutora Marília Lopes da Costa Facó Soares pelas sugestões e comentários feitos sobre a dissertação em comunicação pessoal.

Ao movimento indígena do rio Negro representado pela Federação das Organizações Indígenas do rio Negro (FOIRN), por me auxiliar todas as vezes que procurei a Instituição para contribuir com a minha pesquisa.

Às Coordenadoras do Curso Formação de Professores Indígenas FACED/UFAM-Alto Rio Negro. Área de linguagem “Letras e Artes” – Disciplina língua indígena, espaço formativo de pesquisa a Professora Doutora Josine Nunes e Professora Doutora Ana Carolina Alves, por terem me dado oportunidade de ministrar a disciplina de Língua Indígena, o que contribuiu com a meu trabalho no que diz respeito à realização de atividades, que constituiriam material para esta pesquisa.

Aos professores cursistas em formação do curso de Licenciatura Intercultural-Alto Rio Negro da área de linguagem “Letras e Artes”, língua indígena, pela contribuição na pesquisa, sem os quais não poderia ter tido um retorno da sala de aula sobre a prática e a escuta do trabalho que executamos.

Aos Professores e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional (PROFLLIND-MN), por toda capacitação e dedicação aos seus alunos.

Aos professores com quem estudei no PROFLLIND Marília Facó Soares, Marci Fileti Martins, Jaqueline dos Santos Peixoto, Beatriz Protti Christino, Marcia Maria Damaso Vieira, Tania Conceição Clemente de Souza, Ana Paula Gomes, Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio, pelo compromisso e competência de terem contribuído durante o curso de formação com as suas experiências de pesquisa, proporcionando as condições para a condução e instrumentalização teórico-prática para este mestrado.

À turma três do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional (PROFLLIND-MN), pela amizade conquistada durante esses dois anos de curso. Em especial, à Ângela Matos Moura e Maria do Rosário, que foram pessoas muito especiais para mim durante minha vivência acadêmica durante minha vivência acadêmica fora do nosso território indígena.

A todos os meus amigos e aos colegas da cidade de São Gabriel da Cachoeira, e àquelas pessoas que acreditaram na minha capacidade e que me deram a maior força para eu realizar este estudo.

A todos os meus amigos, em especial Alva Rosa Lana e Ana Paula Diniz, que me incentivaram e que acreditaram na minha capacidade e que me deram a maior força para eu realizar este estudo.

Parabéns aos pesquisadores que conseguiram dar mais uma vez o direito de prolongar a vida humana, com as vacinas contra a COVID-19.

Por fim, quero agradecer a Deus, por ter me dado muita força nas horas mais críticas da minha vida, me ajudando a não desistir dessa árdua caminhada que agora chegou ao seu final.

CANUTO, Cristina Luciano De Oliveira. **POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA INDÍGENA YĒGATU: CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E SUA APLICABILIDADE.** Rio de Janeiro, 6 de setembro de 2022. 213f. Exame de Mestrado (Mestrado Profissional - PROFLLIND) - Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## RESUMO

São Gabriel da Cachoeira (estado do Amazonas) é o município do Alto Rio Negro de línguas e povos indígenas, além de ser o maior em dimensão territorial. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades para construir material didático e sua aplicabilidade em atenção à língua Yĕgatu do rio Negro, delimitados no âmbito da Formação de Professores Indígenas (disciplina língua indígena). Metodologicamente, utilizamos pesquisa bibliográfica e documental, centrada em documentos referentes à construção do direito à língua, a partir da construção do Direito Internacional dos Direitos Humanos - DIDH, que possibilitou o reconhecimento, na Constituição Federal de 1988 - CF/1988, do direito ao uso das línguas indígenas, por seus respectivos falantes. Assim como, nos registros da mobilização dos povos indígenas, juntamente com a sociedade civil organizada, em atenção à língua, perpassando pela educação, quando se discute a função da escola nas aldeias, que desencadeia na ressignificação da perspectiva pedagógica e ideológica, de uma pedagogia tradicional articulada com práticas exitosas de outras sociedades. Para a concretização dos direitos linguísticos, entende-se que a importância do protagonismo indígena na figura do professor é fundamental para materializá-los, assim como o projeto de educação escolar da comunidade. No entanto, a formação e docência indígena, no município de São Gabriel da Cachoeira-Alto Rio Negro, apesar das línguas Baniwa, Yĕgatu, Tukano e Yanomami cooficializadas, ainda é um desafio a ser superado para que a escola contribua com a resistência às línguas indígenas. Assim, no presente trabalho, recortamos a análise ao aspecto da formação do professor para fortalecimento de políticas linguísticas, a partir do fazer pedagógico tanto pelos próprios professores indígenas, quanto pelo poder público. Após a apresentação dos direitos aos povos indígenas, abordamos o quantitativo de povos e de língua Yĕgatu, seguido da mobilização do povo Baré para assegurar direitos e reivindicar atenção à língua Yĕgatu, no âmbito municipal (São Gabriel da cachoeira). Destacamos na pesquisa as ações em São Gabriel da Cachoeira, por apresentarem a existência e resistência pela defesa do direito ao uso de suas línguas maternas, diante das violentas relações de contato. Por fim, apresentamos o resultado de ações pedagógicas planejadas pelos professores (cursistas), no espaço da formação de professores para atenderem às reivindicações, cumprirem os direitos linguísticos, que demandam ações coletivas reivindicadas durante a implantação do curso de Língua Indígena, e centradas no contexto dos professores em formação, envolvendo, inclusive, as práticas pedagógicas do projeto da comunidade.

**Palavras-chave:** Línguas Indígenas. Yĕgatu do Alto Rio Negro. Políticas Linguísticas. Formação e Docência Indígena. Protagonismo Indígena. Material didático.



CANUTO, Cristina Luciano De Oliveira. **POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA INDÍGENA YĒGATU: CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E SUA APLICABILIDADE.** Rio de Janeiro, 6 de setembro de 2022. 213f. Exame de Mestrado (Mestrado Profissional - PROFLIND) - Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## YUMUKUAÍRASA

Kua Tawa (São Gabriel da Cachoeira, Amazonas) ae yepe Tēda wasu Parana Wasu Pixuna (Alto Rio Negro) siya yēga asui siya mira idijina ita, asui ae uriku turususawa iwí. Kua murakí Sikaisa uriku māduaisa sesewara supisa rupí, maye iwasusa marese sikariwa maye tamuyã kua pinimasa tamusiya arã, tamaã arã sesewara kua yēgatú uikuwa Parana Wasu upe, tamusãgawa maye kua tãbue kua tayūbué kua uyūbuesara ita tayūbuewa kua yēga idijina rese. Sikaisa rupí tamuyã pinimasa, uiku arã papera rese, maye tamuyã maye tasikariwa kua yēga, maye tãpinimawa tamuyukúá amuita kariwa tarese, maye tasikaisa kua siya mira ita, irupí umuyã upitá iwasuima takua arã sesewara, aikue pinimasa (constituição Federal) kua akayu pu irūdi sētu mili, pu irūdi papaisa pu irūdi, irupí( 1988) tarikute maye tapurūgita tayēga idijina, payē kua siya ukuawaita tapurūgita ae, muiiri kua pinimasa ita aikuewa tariku kua idijina, yepewasu tamukame amuita mira ita irū, yepewasu tamãdurisa tamaã tayēga rese tamusasa arã yūbuesa upe, mairame tayatiri tapurūgita sesewara, maye tapurakiarã ūbuesara ruka upe, tēdá tarupí, uiku arã maye tamãdurisa tasikari usu iku sūde kiti, maye tamuyã kua uyupirūga suiwara māduaisa rese, yepe murakí takitiwara tapurakiwara sese maye purãgasa amuita mira ita tapurakiwa yawe. Tamukame arã maye tariku kua ūbeusa yēga tarese, takuarã maye purãga supisa ūbuesara idijina tarese takuawa tamuyã maã purãgawa pinimasa, maye tãmaduaisa yūbuesara resewara tēdá tarupí. Yawe yūbuewa asui ūbuesara idijina ita, kua tēdá tawa São Gabriel da cachoeira upe, parana wasu upe (ARN). Yawete aikue supisa pinimasa sesewara kua yēga ita Baniwa, Yēgatú, Tukano asui Yanomami, taiku yepe iwasusa upe tasikaire arã tamuyã usu sūde kiti purãgawa uyūbuesara ruka upe umuyã arã yepewesu kua yēga idijina rese. Yawe arã kuiru kua murakí, tasikari tamusatãbika, tamaã sesewara kua ūbuesara tayūbuewa upe tapurūgita arã kua yēga rese, tayupiruwa tamuyã murakí kua ūbuesara ita, maye kariwa tayawe. Tamukame maye tasikaisa tayēga resewara kua idijina ita, tamukame maye siyasa mira idijina ita asui tayēga yēgatú, yawe tayumukame taresewara kua Bare ita, ūbeu maye tasikari asui tapurãdu tayēga rese kua tawa upe. Tamukame Sikaisa rupí maye tamuraki kua tawa upe, tamukamewa uyukuasa asui maye usu arã sūde kiti ūbeuwa pinimasa kariwa tamuyã, tapurūguita arã asui tãpinima arã kua tayēga resewara, kua iwasusa rupí tayupurugita. Ike upasa upe tamukame sesewara maye tamuyã yepewasu tayatirisa rupí, uyūbuesara kua ūbuesara tayūbuewape tamãduariwa takuarã sesewara, kua tapurãdu waita tamuyã arã maye upurãdu kua tarikuwa yēga resewara, maye umūdu tamuyã yepewasu siyasa upe, tapurãduwa uyupirūgawa upe kua tayūbuesara kua yēga idijina resewara, uikuwa tapiterupí takuawa tãbeu maye,

kua ũbuesara ita tayũbuewa upe, maye yepewasu tamuyã murakí uyũbuesara resewa maye tamãduari muiiri kua tēdá ita tarese.

**Palavras-chave:** Maku Ita Kũtaisa. Yēgatu Tēda wasu Parana Wasu Pixuna (Alto Rio Negro) Yēga Resewara. Ũbuesara kua tayũbuesara yēga idijina resewara. Miraíta muraki idijina, yepewasu tamukame. Murakí uyũbuesara resewa.

CANUTO, Cristina Luciano De Oliveira. **LINGUISTIC POLICY FROM THE PERSPECTIVE OF STRENGTHENING THE YĒGATU INDIGENOUS LANGUAGE: CONSTRUCTION OF TEACHING MATERIAL AND ITS APPLICABILITY.** Rio de Janeiro, 6 de setembro de 2022. 213f. Exame de Mestrado (Mestrado Profissional - PROFLLIND) - Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## ABSTRACT

São Gabriel da Cachoeira (state of Amazonas) is the municipality of the Upper Rio Negro of indigenous languages and indigenous peoples, in addition to being the largest in territorial dimension. This research aims to analyze the challenges and possibilities to build didactic material and its applicability in attention to the Yĕgatu language of the Rio Negro, delimited in the scope of the training of indigenous teachers (indigenous language discipline). Methodologically, we used bibliographic and documental research, centered on documents referring to the construction of the right to language, from the construction of the International Human Rights Law IHRD, which allowed the recognition, in the Federal Constitution of 1988-CF/1988, of the right to use of indigenous languages by their respective speakers. As well as, in the records of the mobilization of indigenous peoples, together with organized civil society, in attention to language, permeating education, when discussing the role of the school in the villages, which triggers the resignification of the pedagogical and ideological perspective, of a pedagogy tradition articulated with successful practices from other societies. For the realization of linguistic rights, it is understood that the importance of indigenous protagonism in the figure of the teacher is fundamental to materialize them, as well as the school education project of the community. However, indigenous training and teaching in the municipality of São Gabriel da Cachoeira Alto Rio Negro, despite the co-official Baniwa, Yĕgatu, Tukano and Yanomami languages, is still a challenge to be overcome so that the school continues to resist indigenous languages. Thus, in the present work, we cut the analysis to the aspect of teacher training to strengthen linguistic policies, from the pedagogical practice both by indigenous teachers themselves and by the public power. After presenting the rights to indigenous peoples, we approached the number of peoples and Yĕgatu-speaking people, followed by the mobilization of the Baré people to ensure rights and demand attention to the Yĕgatu language, at the municipal level (São Gabriel da Cachoeira). We highlight in the research the actions in São Gabriel da Cachoeira, for presenting the existence and resistance for the defense of the right to use their mother tongues, in the face of violent contact relationships. Finally, we present the result of pedagogical actions planned by the teachers (course participants), in the space of teacher training to meet the demands, fulfill the linguistic rights, which demand collective actions claimed during the implementation of the Indigenous Language course, and centered on the context of teachers in training, including the pedagogical practices of the community project.

**Keyword:** Indigenous languages. Yĕgatu of the Upper Rio Negro. Language Policies. Indigenous Education and Training. Indigenous Protagonism. Courseware.

CANUTO, Cristina Luciano De Oliveira. **LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA INDÍGENA YĒGATU: CONSTRUCCIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO Y SU APLICABILIDAD**. Rio de Janeiro, 6 de setembro de 2022. 213f. Exame de Mestrado (Mestrado Profissional - PROFLIND) - Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## RESUMEN

São Gabriel da Cachoeira (estado de Amazonas) es el municipio del Alto Río Negro de lenguas y pueblos indígenas, además de ser el mayor en dimensión territorial. Esta investigación tiene como objetivo analizar los desafíos y posibilidades para construir material didáctico y su aplicabilidad en la atención a la lengua Yĕgatu del Río Negro, delimitada en el ámbito de la formación de maestros indígenas (disciplina de lengua indígena). Metodológicamente, utilizamos una investigación bibliográfica y documental, centrada en documentos referentes a la construcción del derecho a la lengua, a partir de la construcción del Derecho Internacional de los Derechos Humanos IHRD, que permitió el reconocimiento, en la Constitución Federal de 1988-CF/1988, de el derecho al uso de las lenguas indígenas por sus respectivos hablantes. Así como, en los registros de la movilización de los pueblos indígenas, junto a la sociedad civil organizada, en la atención a la lengua, permeando la educación, al discutir el papel de la escuela en los pueblos, lo que desencadena la resignificación de la perspectiva pedagógica e ideológica, de una tradición pedagógica articulada con prácticas exitosas de otras sociedades. Para la realización de los derechos lingüísticos se entiende que la importancia del protagonismo indígena en la figura del docente es fundamental para materializarlos, así como el proyecto educativo escolar de la comunidad. Sin embargo, la formación y enseñanza indígena en el municipio de São Gabriel da Cachoeira Alto Río Negro, a pesar de las lenguas cooficiales Baniwa, Yĕgatu, Tukano y Yanomami, sigue siendo un desafío a superar para que la escuela siga resistiendo a las lenguas indígenas. Así, en el presente trabajo, recortamos el análisis al aspecto de la formación docente para fortalecer las políticas lingüísticas, desde la práctica pedagógica tanto de los propios docentes indígenas como del poder público. Después de presentar los derechos de los pueblos indígenas, abordamos el número de pueblos y personas hablantes de Yĕgatu, seguido de la movilización del pueblo Baré para garantizar derechos y exigir atención a la lengua Yĕgatu, a nivel municipal (São Gabriel da cascada). Destacamos en la investigación las acciones en São Gabriel da Cachoeira, por presentar la existencia y la resistencia por la defensa del derecho a usar sus lenguas maternas, frente a las relaciones de contacto violentas. Finalmente, presentamos el resultado de acciones pedagógicas planificadas por los docentes (participantes del curso), en el espacio de formación docente para atender las demandas, cumplir los derechos lingüísticos, que demandan acciones colectivas reivindicadas durante la implementación del curso de Lengua Indígena, y centradas sobre el contexto de los docentes en formación, incluyendo las prácticas pedagógicas del proyecto comunitario.

**Palabras claves:** lenguas indígenas. Yĕgatu del Alto Río Negro. Políticas lingüísticas. Educación y Formación Indígena. Protagonismo Indígena. Cursos.

## LISTA DE SIGLAS

- ANE** – Articulação Nacional de Educação
- ARN** – Alto Rio Negro
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEEI** - Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas
- CF** – Constituição Federal
- CIMI** – Conselho indigenista Missionário
- CNE**- Conselho Nacional de Educação
- COIAB** – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia
- COPIAM** - Organizações dos Professores Indígenas da Amazônia
- COPIAR** - Coordenação das Organizações de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
- DEPPE** – Departamento de Políticas e Programas Educacionais
- DPEF** – Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena
- FACED** – Faculdade de Educação
- FNEEI**- Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
- FNS** – Fundação Nacional de Saúde
- FOIRN** – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
- FPI** – Formação Professor Indígena
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- FUNASA** – Fundação Nacional de Saúde
- GEEI** - Gerência de Educação Escolar Indígena/SEDUC
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICE-Brasil** - Instituto de Co-responsabilidade pela Educação
- IER/AM** - Instituto de Educação Rural do Amazonas
- IPOL** – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
- LDB** – Lei de Diretrizes de Base da Educação
- LGA** – Língua Geral Amazônica
- LGP** – Língua Geral Paulista
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- OIT** - Organização Internacional do Trabalho

**ONG** – Organização Não Governamental

**PAR** – Plano de Ações Articuladas

**PDT** – Pedagogia de Texto

**PROFILIND** – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas  
Mestrado Profissional

**PGTA** – Plano de Gestão Territorial do Amazonas

**PEFD** – Programa Especial de Formação de Docentes

**PLE** – Políticas Linguísticas Educacionais

**PPPC** – Projeto político pedagógico de Curso

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena

**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SEDUC** – Secretaria de Educação, Cultura e do Desporto

**SESU** – Secretaria de Educação Superior

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**SESAI** – Secretaria de Saúde Indígena

**SESP** - Serviço Especial de Saúde Pública

**SPI** – Serviço de Proteção aos Índios

**SRF** – Secretaria da Receita Federal

**TI** – Território Indígena

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**IFAM** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Paisagem do Município de São Gabriel Cachoeira.
- Figura 2** – Região de São Gabriel: fronteira Brasil, Colômbia e Venezuela.
- Figura 3** – Rios durante o período de seca e cheia.
- Figura 4** – Local de moradia e vida coletiva entre os ancestrais.
- Figura 5** – Aguida Luciano e Américo de Oliveira Neto.
- Figura 6** – Formação em médio normal magistério indígena – Projeto Pirayawara (entre os anos de 2002 a 2019).
- Figura 7** – Classificação das famílias linguística e sua localização no rio Negro.
- Figura 8** – Locais do Norte Amazônico, onde a língua Yëgatu predomina.
- Figura 9** – Ajuntamento dos cursistas do curso Linguagem “Letras e Artes” língua indígena.
- Figura 10** – Fotos de cada grupo étnico que constitui a turma do curso Linguagem “Letras e Artes” língua indígena.
- Figura 11** – Registros da pesquisa de campo.
- Figura 12** – Reunião na Escola Dom Miguel (Iauarete) com a participação da Sra. Marcela.
- Figura 13** – Reunião na Escola Dom Miguel (Iauarete) com a participação da comunidade, professores e lideranças.
- Figura 14** – Apresentação das narrativas.
- Figura 15** - Apresentação de peça teatral.
- Figura 16** – Desenho com textos em língua Tukano (Título: O avô do universo na criação do Mundo).
- Figura 17** – A ilha Adana (no rio Negro em São Gabriel da Cachoeira).
- Figura 18** – Etnomapeamento da aldeia e amostra de textos (produção do contexto local).
- Figura 19** – Cursistas da área “Letras e Artes”.
- Figura 20** – Desenhado para construir o texto.
- Figura 21** – Desenho: representação do território sustentável na língua kúbeo.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
1.1	Justificativa	21
1.2	Objetivos	24
<b>2</b>	<b>QUADRO TEÓRICO</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>A CASA DAS MULHERES BANIWA E A LÍNGUA YĒGATU</b>	<b>33</b>
4.1	Um Território Desconhecido	41
4.2	O Retorno de Aguida Luciano Baniwa	45
<b>5</b>	<b>OS POVOS INDÍGENAS NO TERRITÓRIO DO ALTO RIO NEGRO</b>	<b>51</b>
<b>6</b>	<b>O PROJETO PIRAYAWARA E AS LÍNGUAS INDÍGENAS NO AMAZONAS</b>	<b>57</b>
6.1	Projeto Pirayawara e a Formação Inicial: Material Didático Específico e Diferenciado para Língua Indígena	59
<b>7</b>	<b>CURSO DE LICENCIATURA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS</b>	<b>72</b>
7.1	Licenciatura de Formação de Professores Indígenas do Território Etnoeducacional do Alto Rio Negro - São Gabriel da Cachoeira-AM	77
7.2	Letras e Artes - Língua Indígena	83
7.3	O Fortalecimento Linguístico da Oralidade para o Chão da Escola	88
<b>8</b>	<b>UM BREVE HISTÓRICO DO POVO BARÉ E DA LÍNGUA GERAL YĒGATU DO ALTO RIO NEGRO</b>	<b>94</b>
<b>9</b>	<b>POLÍTICA LINGUÍSTICA</b>	<b>105</b>
<b>10</b>	<b>MATERIAL DIDÁTICO CONSTRUÍDO A PARTIR DA ESCUTA PARA O ATO DE APRENDER E ENSINAR</b>	<b>116</b>



<b>11 A LÍNGUA INDÍGENA E O TECIMENTO DA TEORIA À PRÁTICA DO ATO DE ENSINAR E APRENDER.....</b>	<b>140</b>
<b>12 TEXTO: DESCREVENDO O NOSSO TERRITÓRIO SUSTENTÁVEL.....</b>	<b>151</b>
<b>12.1 (PDT) - Descrevendo o Nosso Território Sustentável .....</b>	<b>155</b>
<b>13 REFLEXÃO COLETIVA SOBRE A FUNÇÃO DA PEDAGOGIA DO TEXTO: NO ESTUDO SOBRE O TERRITÓRIO SUSTENTÁVEL – O QUE VAMOS ESTUDAR? .....</b>	<b>162</b>
<b>14 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>194</b>
<b>ANEXO A – Narrativa “Origem do povo Baré” na língua Tukano.....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO B – O avô do universo na língua portuguesa.....</b>	<b>210</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Partindo do princípio histórico e civilizatório, os índios brasileiros não eram um povo, eram muitos povos, diferentes em suas línguas que durante o processo de dominação acabaram modificando significativamente o Brasil. O espaço amazonense não foi diferente, desde a situação geográfica, cultural e social, assim como seu modo de viver para a sua existência. Desde século XVI, com a efetiva vinda dos colonizadores para o Brasil, foi iniciada uma grande exploração e desvalorização dos povos originários, fato que reflete na vida desses habitantes. Neste processo de posse de terra-território, tivemos perdas culturais, o preconceito contra a cultura, costumes e principalmente contra a língua (materna) dos primeiros habitantes, que enfrentam hoje problemas não apenas como a disputa por terras, mas também o preconceito por parte da sociedade brasileira.

Diante do cenário acima exposto, é necessário considerar que desde o início da colonização o processo educacional escolar tem sido utilizado para integração dos índios à sociedade nacional e pautado em uma perspectiva escolar ocidental, formal, hierarquizado e individualista, seja por ações leigas ou missionárias, oficiais ou alternativas, autoritárias ou progressivas, assimilacionista ou libertadoras (LOPES DA SILVA, 1981). Ou seja, os indígenas deviam ser incorporados à sociedade envolvente a despeito de suas línguas e culturas.

Da discussão estabelecida sobre a educação, no decorrer das décadas de 88 a 2020, as leis subsequentes à Constituição que tratam da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades (DONIZETE<sup>1</sup>, volume 4 -painel). Estruturou-se um aparato legal específico voltado à educação escolar indígena, buscando definir um modelo de escola que contemple os projetos societários dos povos indígenas, favorecendo o diálogo intercultural com a sociedade envolvente, a implementação dos princípios de

---

<sup>1</sup> Antropólogo, pesquisador do Mari (Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo) e consultor do Ministério da Educação para a política de Educação Escolar Indígena.

interculturalidade, de respeito à diversidade linguística e de base comunitária (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 2001).

No âmbito das políticas públicas para educação escolar indígena, destaca-se o aspecto linguístico, delimitando-o à estreita relação entre as políticas de línguas e a escola indígena na perspectiva do fortalecimento da língua materna, considerando que o destino da cultura e da língua indígena em contato com a sociedade não indígena perpassa pela escola, que articulado entre diversos aspectos, entre os quais, a prática docente que, teoricamente, deve considerar os princípios da educação escolar indígena, as orientações curriculares e as demandas próprias das comunidades para a escola da aldeia.

Diante das determinações acima, o Ministério da Educação – MEC – Tem fomentado a formação específica de professores em licenciaturas, visando responder às especificidades que envolvem as diferentes áreas do conhecimento, incluindo a área de Linguagens, que deve ser veículo para cumprimento dos direitos adquiridos e reafirmação, fortalecimento da identidade cultural por meio da língua indígena. Na situação, questionam-se: Quais são os procedimentos teórico-metodológicos para o referencial de uma política linguística? A formação linguística e a docência indígena podem atender às prerrogativas das políticas de línguas e da escola indígena?

No universo dos deveres próprios da docência indígena, especificamente no âmbito da área de línguas, tem sido observada, durante os cursos de graduação específicos para formação de professores indígenas da Universidade Federal do Amazonas, a limitação de acadêmicos, inclusive egressos de cursos de Magistério Indígena, em articular as demandas linguísticas e culturais de suas aldeias às atividades escolares, indicando uma lacuna entre as prerrogativas para a escola indígena e a prática docente, conduzindo-nos à hipótese que essa lacuna perpassa pela ausência de processos teórico-metodológicos na formação linguística para o magistério, indicando a necessidade de (re) construção de caminhos para subsidiar a prática docente e materializar as políticas linguísticas de acordo com as particularidades da escola indígena.

Em parte, essa demanda por aprofundamento da perspectiva teórico-metodológica deve-se pela formação limitada na área de linguagens pela qual passaram os docentes indígenas, que reproduzem práticas linguísticas

descontextualizadas e a permanência de antigos modelos de ensino, que os acompanham desde a escolarização inicial, elaborada sem considerar os diversos aspectos culturais e identitários, que envolvem a língua e o ensino. Observando que cada ocupação e desenvolvimento de região são distintos, assim necessariamente os docentes devem receber uma formação com reflexão e análise linguística para subsidiar suas práticas pedagógicas.

O Parecer n° 014/1999 do Conselho Nacional de Educação- CNE destaca que “muitos dos métodos de ensino utilizados na escola e em cursos de formação de professores índios são pautados por concepções ultrapassadas”, demandando dessa forma, tanto aos alunos quanto aos professores indígenas, “novos métodos e novas teorias de ensino-aprendizagem, especialmente métodos de alfabetização e de construção coletiva de conhecimentos na escola”. Ressalta: “Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas”, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. “É consenso que a clientela educacional indígena é mais bem atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (BRASIL, 1999, p. 12).

No âmbito linguístico, a prioridade de identidade indígena do professor deve-se, dentre outros motivos, pelo fato de ser conhecedor de muitos aspectos pertinentes ao seu povo e dominar a língua indígena (quando ainda falam), que, com a relação de contato com a língua portuguesa e implantação de escolas nas aldeias, dentre outros aspectos, tem sido violentamente atingida e suprimida, apesar dos direitos linguísticos assegurados nos ordenamentos jurídicos próprios para os povos indígenas.

As demandas criadas pelas características próprias da educação escolar indígena e das políticas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro por meio do Ministério da Educação e das secretarias municipais e estaduais criam necessidade de realização de um trabalho de pesquisa que investiga os materiais didáticos utilizados pelos professores de escolas indígenas e as abordagens teórico-metodológicas que guiam a prática docente desses professores. As próximas subseções são voltas mais particularmente à discussão da importância de um

trabalho com o material didático da educação escolar indígena e os objetivos pretendidos com esse trabalho.

### **1.1 Justificativa**

O processo educacional destinado aos povos indígenas, nas últimas décadas, vem buscando construir uma Educação Escolar Indígena pautada nos princípios de comunitarismo, diferenciação, especificidade, multilinguismo e interculturalidade. Nessa mesma perspectiva, conceitos como cultura, alteridade, diferença, identidade, memória e direitos indígenas vêm sendo retomados para compreensão e interpretação do contexto, que tende a formar uma lacuna entre o que se compreende e traduz como exigência dos povos indígenas e a forma como os agentes públicos pensam e executam as políticas.

Esse olhar contraditório para escola indígena pode ser observado desde o início da colonização do Brasil. De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 42), os dados históricos, referentes ao ensino destinado aos povos indígenas no processo de colonização, demonstram a utilização de “métodos autoritários e controladores com o propósito de dominar os povos indígenas, considerados selvagens e ingênuos, com a finalidade de integrá-los à civilização, a serviço da fé e do império”.

A metodologia jesuítica abrangia ações e métodos que alteravam valores indígenas, pois estes “não aprendiam apenas uma nova língua, uma nova interpretação da vida e da morte”, pelo contrário, a didática possibilitava “um renascer que alterava pela base a vida cotidiana daquela população nativa e a sua própria compreensão do significado da existência” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.42).

Esse processo pedagógico oferecido aos indígenas se valia de conteúdos e métodos que atendiam apenas às classes dominantes, logo não respondem às peculiaridades das centenas de povos. Lembrando que essa prática atravessou séculos e ainda é dominante nas escolas indígenas, apesar de ser garantido em legislação específica o direito a uma escola que atenda aos projetos societários de

cada aldeia. Rea firmado: no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo MEC em 1998. Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhe dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedade (RCNE, 1998).

Dentre os direitos específicos, destaca-se a formação específica de professores indígenas, considerando que a escola indígena deve ser conduzida, segundo a Resolução n° 05/2012 do CNE, que trata das Diretrizes para educação escolar indígena a nível fundamental e médio, por indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades, mas, para isso, precisa-se que tenham uma boa formação, que, em nível médio ou superior, deve enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, pautados nos princípios da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012).

Daí a motivação inicial para a realização desta pesquisa para produzir subsídios e abordagens teórico-metodológicas para serem utilizados no âmbito de cursos específicos para formação linguística de professores indígenas, em atendimento às prerrogativas das políticas de línguas e da escola indígena. Outra motivação é a docência no curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/FACED/UFAM- língua Indígena que provoca a experimentação de uma prática docente que busca responder às demandas das aldeias por professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural.

Entende-se, ainda, que a investigação sobre a relação entre as políticas de línguas e a escola indígena configura-se como elemento para contribuir com o cumprimento do direito linguístico dos povos indígenas, assegurado na legislação brasileira, cuja materialização tem esbarrado em inúmeros impasses e obstáculos de cunho político, burocrático e administrativo.

A discussão sobre políticas de línguas, escola indígena e material didático para o fortalecimento da língua materna apresenta-se como temática ainda em construção no Brasil, apesar de, há séculos (desde o início da colonização), os povos indígenas serem vítimas de políticas linguísticas contraditórias à suas organizações sociais. Nesse sentido, o avanço dessa discussão demanda, dentre outros aspectos, a análise sobre a formação linguística dos professores indígenas

que discute não apenas a língua, mas também os saberes tradicionais do seu povo e os novos conhecimentos pautados no processo de ensino de outras sociedades, desencadeando a definição de proposições teórico-metodológicas.

Do resultado dessa análise e das proposições, os cursos de formação para a docência indígena e a condução de práticas pedagógicas destinadas à escola indígena podem ressignificar as práticas utilizadas nas escolas indígenas, acrescentado à formação e à docência indígena perspectivas teórico-metodológicas em atenção às limitações sobre a reflexão a formação linguística e a construção de material didático a serem experimentadas no decorrer desta pesquisa.

Por outro lado, existem muitas pesquisas sobre os povos indígenas do Amazonas, nas áreas da antropologia, história, educação. No âmbito linguístico, o olhar tem se voltado à descrição e análise de algumas línguas. Dessa forma, o estudo sobre o percurso da formação linguística do professor, enquanto elemento do universo das políticas de línguas para assegurar uma educação escolar indígena, exige um conhecimento mais profundo.

Nesse sentido, escrever sobre a análise da relação entre políticas de línguas e escola indígena, focando o olhar sobre o processo específico de formação linguística para a docência indígena na língua Yëgatu, sobretudo, a possibilidade de pensar, de entregar-me a raros momentos de dúvida do professor indígena, de inquietação, de incertezas e do desejo de desconstruir velhos conceitos, sempre retomadas, como são desenvolvidos nos cursos de formação em sociedades falantes de uma língua. Segundo D'Angelis (2012, p. 205), “exige muito mais conhecimento e esforço do que as singelas intenções a que muitas vezes se resumem as palavras ensino diferenciado e educação bilíngue e intercultural”.

A inquietação diante da educação escolar indígena, da qual faço parte como técnica, formadora indígena – venho ajudar a repensar e reconstruir uma metodologia a partir dos dispositivos legais bem organizados, prontos para subsidiar a prática pedagógica, a que, como professora aprendiz sobre educação escolar indígena me dedicando ao longo dos dez anos que faço parte da GEE/SEDUC, embora a pesquisa sobre a escola indígena e estudos linguísticos tenha avançado ainda é um processo que esta em construção por nós para nós.

Ressalta-se que a discussão sobre política linguística em contexto indígena (direitos, projetos, material didático) e escola indígena (incluindo políticas públicas,

formação de professores indígenas, ensino de línguas), no âmbito do estado do Amazonas, até o momento, indica a existência de lacuna na reflexão sobre os aspectos teórico-metodológicos na formação linguística do professor, no universo das políticas de línguas e escola indígena. Nesse sentido é preciso repensar os caminhos percorridos das políticas de formação no curso de formação para ensino de língua em escola indígena.

## 1.2 Objetivos

O objetivo geral desta dissertação de Mestrado é investigar como se dão na área de linguagem “Letras e Artes” (Língua indígena) do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/FACED/UFAM as abordagens teórico-metodológicas para formação linguística e docência indígena na língua (Yëgatu), em atendimento às prerrogativas das políticas de línguas e da escola indígena.

Como objetivos específicos têm-se:

- Mapear o material didático construído como experiências vivenciadas e as práticas docentes dos professores indígenas na língua Yëgatu.
- Analisar a política linguística definida para implementação da língua Yëgatu.
- Identificar a relação entre formação linguística do professor, políticas de línguas e material didático e sua aplicabilidade nas ações da escola indígena voltada para falantes da língua Yëgatu.
- Organizar procedimentos teórico-metodológicos para formação linguística e docência indígena para a construção de material didático para fortalecimento da língua.



## 2 QUADRO TEÓRICO

Os povos indígenas têm contato com outras sociedades a mais de cinco séculos e estão presentes por todas as regiões do Brasil, em diferentes situações de propriedade das áreas, considerando que algumas são ocupadas apenas pelo laço ancestral, outras terras são reconhecidas, demarcadas e/ou homologadas pelo governo federal. Apesar do longo e violento contato com a sociedade envolvente, muitos povos sobreviveram e têm conseguido manter a cultura tradicional e a língua materna.

Essa resistência indígena foi fortalecida com a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF 1988, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 - LDBEN n° 9.394/1996, que acrescentou ao sistema de ensino brasileiro o reconhecimento de saberes indígenas. Posteriormente, esse reconhecimento foi sendo detalhado por documentos complementares para direcionar a política para escola indígena no Brasil, considerando os processos próprios de aprendizagem.

Conforme Tassinari e Gobbi (2008), as mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas são frutos de um grande movimento social “que aglutinou lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980”. Ou seja, as transformações descritivas a partir da Constituição de 88, cenário nas políticas públicas para educação escolar indígena não se deram simplesmente pela legislação.

Assim, no âmbito linguístico, a CF de 1988 assegurou aos povos indígenas o direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental Regular (Art. 210, § 2º), assim como reconheceu aos índios suas línguas (Art. 231). Por sua vez, a LDBEN/1996, nos seus artigos 78 e 79 - Das disposições Gerais – que preconiza como dever do Estado de oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com proposta de fortalecer as práticas culturais de seus povos, afirmação da identidade étnica, dando oportunidade de acesso as informações, quando reafirmou esses direitos e acrescentou que “o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas

integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue”, objetivando “proporcionar aos índios [...] a valorização de suas línguas”.

Dos demais documentos posteriores à CF 1988 e à LDBEN/1996, destacamos a Resolução nº 03/1999, que ao estabelecer a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, no âmbito da educação básica, nomeia o aspecto linguístico, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Art. 1º).

Ainda na Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional de Educação-CNE, é reconhecido que “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas” constitui-se como “elemento básico para a organização, estrutura e o funcionamento da escola indígena”, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo (Art. 2º, III). Destaca ainda que a “formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base [...] as realidades sociolinguísticas, em cada situação” (Art. 5º, III).

Considerando que a Formação de Professores Indígenas é elemento significativo para a concretização dos direitos linguísticos assegurados, destacamos a Resolução nº 01/2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

No capítulo I da Resolução 01 de 2015, a valorização das línguas indígenas compõe o conjunto de elementos que formam os princípios da formação de professores indígenas, assim como na definição dos “objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas”, objetivando “desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas” (art. 3º).

Os objetivos da formação específica indígena voltam-se ainda a necessidade de “fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades [...] linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas” (art. 3º).

A promoção da “elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e

modalidades da Educação Escolar Indígena” também se destaca na Resolução nº 01/2015, reafirmando as demandas dos povos indígenas por materiais específicos para fortalecimento de suas culturas e línguas.

Ressalta-se que a Resolução de 2015 do Conselho Nacional de Educação-CNE retoma a discussão do perfil do professor indígena (Art. 7º), elencando como elementos: conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem; realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena; construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades.

Para formar um professor com esse perfil, a Resolução de 2015 recomenda que os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devam ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes (Art. 8º).

A Resolução nº 01/2015 do CNE destaca, ainda, que, no processo de construção e organização dos currículos para a formação inicial e continuada dos professores indígenas, “deve-se considerar: [...] o bilinguismo ou multilinguismo, a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligada [...] às necessidades educativas, sociolinguísticas dos povos indígenas” (Parágrafo Único, Art. 12).

No tocante ao material didático específico para indígenas, no processo de formação escolar, destacamos o trabalho de Grupioni (2006), que indica a escassez do material didático usado nas escolas indígenas, ocasionando que menos da metade das escolas indígenas do Brasil podem contar com esse material didático diferenciado, conforme constatado no Censo Escolar feito em 2005.

Grupioni (2006) apresenta as diferenças significativas entre as regiões brasileiras, enfatizando que a região Norte, apesar de concentrar mais da metade das escolas indígenas do país, somente 33,02% utilizam desse material didático

específico. Nas demais regiões, esse percentual sobe para 63,89% no Sul, 60,71% no Centro-Oeste, no Nordeste cai para 49,89% e no Sudeste fica em 79,59%.

Como problemática refere-se ao fornecimento e utilização do recurso didático diferenciado na educação indígena, considerando que o material didático pode estar compactado a uma única gramática, uma cartilha, um livro de leitura sobre as narrativas ou até mesmo a um único dicionário, evidenciando limitações governamentais para disponibilizar materiais suficientes a fim de se concretizar uma educação escolar indígena pautada na interculturalidade e especificidades dos conhecimentos e saberes próprios das comunidades indígenas.

Os fatos analisados por Grupioni (2006) revelam que a incorporação das escolas indígenas ao sistema de ensino demanda adequações dos serviços oferecidos à educação escolar indígena, para que os sujeitos usufruam dos direitos assegurados, em um contexto de projetos voltados para a especificidade e para a realidade das escolas indígenas, suprimindo as necessidades e valorizando os costumes próprios de cada comunidade indígena, garantindo condições dignas de funcionamento desses estabelecimentos de educação escolar nas aldeias do país.

Os dados direcionados à região do Norte do Brasil referem-se ao número muito maior de comunidades indígenas em relação aos outros estados. Em destaque o Amazonas reúne número significativo de povos indígenas, mas, ainda é insipiente ações oferecidas à educação escolar indígena, como produções e distribuição de materiais didáticos para tal formação, tanto de docentes como para discentes. Ressalta-se, pouca produção de pesquisas ou produções acadêmicas que tratem sobre questão de políticas de línguas para a educação escolar indígena.

Grupioni (2006) destaca que uma política pública de educação deve nascer dos professores, das lideranças e das comunidades indígenas e por elas ser controlada. Mas isso não significa que o poder público, as instituições acadêmicas e a sociedade civil em geral devem ignorá-la ou eximir-se de sua responsabilidade.

Silva (2007) destaca a relevância de ouvir os povos indígenas, suas inquietações e sua insatisfação quanto ao serviço disponibilizado à educação. Ações importantes na perspectiva de se propor um projeto completo na educação escolar indígena, partindo das políticas de línguas, no âmbito específico da linguagem.

Questões pertinentes que atingem os povos indígenas como a percepção de que o acervo de conhecimentos tradicionais “está se perdendo, de uma geração

para outra”, ocasionada “tanto porque há uma crescente desvalorização dos conhecimentos tradicionais em favor dos conhecimentos dos brancos, quanto porque não há registro e sistematização dos conhecimentos tradicionais” (WEIGEL E BECKER, p. 300, 2011).

Os povos indígenas têm percebido a escola “como uma prática social ampla e básica na construção da cultura, da sociedade, da realidade, na medida em que, no âmbito do simbólico, a educação participa do movimento dialético de transmissão/criação/recriação de conhecimentos que operam na organização do real” (TEIXEIRA, 1990). Assim, a escola indígena é o espaço de reafirmação/revitalização de sua identidade cultural, espaço onde pode se fazer articulações de informações, fazer pesquisa a partir de suas situações e problemas, possibilitar o encontro de conhecimentos tradicionais e científicos aos alunos reafirma o desafio de contribuir com a construção de uma escola indígena voltada para os costumes, mas que também seja um lugar/espaço de discussão onde se fale de projetos de futuro.

Essa demanda é ampliada pela necessidade de sistematização dos conhecimentos indígenas, que tem mobilizado o movimento indígena a buscar a publicação de material específico, assim como formação específica aos professores, que viabilizará, ainda, a atuação destes no Ensino Fundamental, na implantação de mais turmas de 6º ao 9º anos e Ensino Médio na área indígena.

Ressalta-se que a tradicional escola “indígena”, de perspectiva integracionista, utilizou políticas de línguas, imbuída do propósito de fazer desaparecer as diversas línguas e conhecimentos das etnias indígenas. Porém, nas últimas décadas, a partir da construção de consciência sobre os direitos linguísticos, vários povos indígenas vêm colocando como objetivo a apropriação de instrumentos, por meio de oficinas e formação, para fortalecimento linguístico.

Nesse sentido, diante da compreensão de que as línguas indígenas são parte de uma cultura específica, e que a forma de expressar conceitos é sempre peculiar em cada língua, os mais indicados para a produção de materiais relevantes para o povo, que não seja distante da sua realidade atual, são os próprios índios, daí a importância da formação de professores indígenas.

Por outro lado, os professores empreenderam a necessidade de produzir material para contribuir com a resistência, manutenção, valorização, fortalecimento e

revitalização da cultura nas escolas, em “cartilha que tem a história da origem dos parentes de cada povo indígena e matérias usadas do dia com nome em português e língua local” (CIMI NORTE, 1992, p. 06-07). Escrever os seus próprios textos didáticos passou a ser uma forma de resistência cultural, de reafirmação das identidades étnicas dos povos indígenas frente à dominação homogeneizante. Expressão de um movimento mais amplo de afirmação étnica dos povos indígenas no Brasil, especificamente desde o final da década de 1970.

Ainda que timidamente desenha-se autonomia escolar indígena por meio das cartilhas. Segundo o antropólogo Gersem Luciano (2013) ainda existe a busca por uma Educação Escolar Indígena com uma política pública que atenda às especificidades dos povos indígenas a partir de currículos e material didático diferenciado e estruturas escolares com projetos arquitetônicos indígenas. Essa luta continua, já que ainda há a dificuldade do sistema educacional vigente em corresponder com as necessidades dos povos indígenas.

### 3 METODOLOGIA

Na realização desta pesquisa, os participantes serão professores indígenas que estão em formação no curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, da área de Letras e Artes do Alto Rio Negro. A metodologia a ser utilizada prevê: estudo bibliográfico e documental; elaboração de sequências didáticas; análise das práticas docentes.

Na primeira etapa do trabalho será feito um levantamento bibliográfico sobre as abordagens teórico-metodológicas, que vem sendo utilizadas para promover a interculturalidade, interdisciplinaridade no processo de formação docente em contexto multiétnico; assim como sobre as ações em atenção aos cumprimentos das políticas de línguas e a contribuição da escola indígena para a vitalidade das línguas indígenas.

Na pesquisa documental, serão consultados documentos específicos sobre as políticas de línguas, escola indígena e formação de professores indígenas, o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Magistério Pirayawara (Programa Pirayawara) e de São Gabriel da Cachoeira e da Licenciatura FPI/FACED/UFAM, atar, folder e edital, visando identificar aspectos relacionados à proposição da formação linguística do professor, as políticas linguísticas estabelecidas e sua relação com as ações da escola.

Além desse estudo bibliográfico e documental, serão realizadas, durante os módulos do curso de formação da disciplina de Língua Indígena, oficinas com os professores em formação para identificar a concepção de ensino e de língua utilizada, assim como construir proposições teórico-metodológicas, construindo material didático, diante de reflexões acadêmicas e reflexões vividas em suas comunidades para desenvolvimento de atividades sobre o processo ensino-aprendizagem de línguas, partindo do conhecimento prévio de cada aluno até a construção da sequência didática do conteúdo trabalhado.

Pretende-se, ainda, realizar oficina para mapeamento da forma como eles estudavam para relacionar com a atual forma de ministrar aula, esclarecendo aspectos conceituais ou de práticas pedagógicas. Essa pesquisa de campo é

realizada no Centro de Formação de Professores Indígenas da UFAM/Manaus, com as turmas de Letras e Artes do município de São Gabriel da Cachoeira.



#### 4 A CASA DAS MULHERES BANIWA E A LÍNGUA YĒGATU<sup>2</sup>

A Figura 1 apresenta paisagens jamais vistas em nenhum outro lugar do estado do Amazonas. A natureza foi bastante generosa com a paisagem denominada São Gabriel da Cachoeira. Praias, pedras e cachoeiras, cidade mística.

**Figura 1** – Paisagem do Município de São Gabriel Cachoeira



Fonte: da autora (2019).

Para torná-la mais bela a cidade de São Gabriel da Cachoeira, nesse território existe a “Bela Adormecida” (monte), o rio Negro corre entre espumas e cachoeiras. Para completar o cenário também existe a presença de uma igreja católica, sinal da presença e da vigília. É apenas um cenário que se completa com uma majestosa igreja, erguida para cuidar dos fiéis, para salvar as almas dos povos indígenas considerados sem alma. Ou seja, segundo Darci Secchi,

Na era dos descobrimentos, os debates acerca da Educação Indígena tiveram como cenário o confronto visual dos colonizadores com os habitantes das terras recém-conhecidas. Discutiam-se o estatuto desses seres naturais e o lugar que lhes caberia no projeto de exploração. A questão que se colocava era se eles seriam considerados seres humanos e, tendo alma, se seria possível educá-los na fé cristã, ou se deveriam ser simplesmente escravizados (SECCHI, 1980).

<sup>2</sup> A grafia yĕgatu segue a proposta de unificação ortográfica conforme documento Yŭpinima Rupiaita Yĕga Yĕgatu Kuiriwara / Organizado por Frantome Bezerra Pacheco, Mauricio Adu Schwade, Dime Pompilho Liberato, Gilvan Muller de Oliveira; [textos de] Adriana Gomes Miguel... [et. al.]. – Manaus: Edua, 2012.

O processo colonizador e missionário foi longo, mas o capítulo tratará apenas de uma passagem curta que se refere ao modo de vida da minha mãe Aguida Luciano Baniwa na missão (internato), ao ser retirada do modo de vida Baniwa, para apreender a ser pessoa do mundo “civilizado”. O capítulo vai reunir momentos pelos quais minha mãe, Aguida Luciano Baniwa, passou fora do seu território, fora dos costumes tradicionais, com isso a perda da língua Baniwa, e o domínio do português indígena e da língua Geral da Amazônia (Língua Yëgatu), por meio de uma história que permite refletir sobre o cenário das meninas nos internatos, durante a ação das missões salesianas.

Apresenta a superação de uma mulher Baniwa, dentro dos muros das missões, onde foi negado o direito de falar a sua língua materna. Essa história talvez não seja importante para o leitor. Mas foi a partir desse contexto que passei a entender a história de contato, o genocídio e etnocídio de povos na região do rio Negro, ou seja, os momentos de sobrevivência me levaram a repensar o processo civilizatório. Assim é tecida a história, do gênero feminino em território desconhecido.

Talvez a história da minha mãe Aguida Luciano seja a história de outras crianças que passaram a aprisionar sonhos no processo do internado. Internato, espaço com construção de casas com enorme galpão, para abrigar várias pessoas, cercada por muro (parede bem alta). O muro das missões separava as crianças, moças após ser entregues às freiras/padres das missões salesiana de suas aldeias em São Gabriel da Cachoeira.

Aguida Luciano Baniwa, minha mãe contava sempre com tristeza no coração ao redor do fogo, quando eu a questionava sobre a ausência de meus avós maternos. Com tristeza e em alguns momentos com lágrimas nos olhos ela iniciava a sua história após ser retirada do seu território indígena (rio Içana). Uma história de vida que propaga a sobrevivência de valores culturais entre a cruz e a espada das missões salesianas. Lembrando que:

Ao longo das duas primeiras décadas de atuação, implementaram três sedes de missão em localidades estratégicas do Alto Rio Negro. A primeira foi em São Gabriel, ainda em 1914; a segunda em Taracuá, baixo Uaupés, em 1923; a terceira em Iauaretê, confluência entre os rios Uaupés e Papuri, em 1929. Nas décadas seguintes, outras três sedes foram instaladas: a de Pari-cachoeira, em 1940; a de Tapuruquara ou Santa Isabel do rio Negro, em 1942; e a de Assunção do Içana, em 1952. Vale lembrar que todas essas localidades já eram pontos estratégicos na geopolítica indígena (PGTA-ALTO RIO NEGRO, 2019, p. 55).

Durante a implementação da missão em assunção do Içana (1952), crianças e jovens, do sexo feminino, foram retirados dos seus pais, uns para estudar e aprender a falar a língua portuguesa para ajudar na boa convivência, outros para servir de mão de obra barata no espaço das missões do Içana e São Gabriel da Cachoeira. Minha mãe Aguida Luciano Baniwa, passou por esse processo.

Entendo, quando alguns parentes do Alto Rio Negro agradecem o trabalho missionário pelo fato de poder falar o português, ter o domínio da leitura e da escrita. Mas, não aceito o que foi feito com a minha mãe. Retirada e entregue às freiras, assim passou a servir a todo trabalho para sua sobrevivência.

No processo de trabalho, minha mãe Aguida Baniwa foi lavadeira, lavava roupa dos padres (batina), das freiras (hábito), com apenas 13 anos tinha que deixar as roupas brancas e passadas. Após dois anos foi destinada a trabalhar como auxiliar na sorveteria, segundo a suas palavras apenas ajudava a fazer e lavava as vasilhas, jamais conseguiu saborear o sorvete que produzia. De sorveteira passou a ser cozinheira dos aviadores da Força Aérea Brasileira (FAB), que faziam viagens entre as fronteiras e pernoitavam na cidade.

Eram trabalhos cansativos. Apesar de ser uma aprendizagem, era nesse processo que os conhecimentos tradicionais eram substituídos, aqueles ensinados pelos mais velhos da aldeia. Diariamente participavam das celebrações das missas. Espaço onde era obrigatório o uso da língua portuguesa, e a prática da celebração da missa era um verdadeiro Etnocídio, ou seja, substituía-se a língua e a cultura, pelos valores ocidentais (religiosidade).

Segundo D'Angelis (2012), em paralelo com as ações do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), as missões religiosas (católicas e protestantes) ampliaram suas áreas de ação e, onde elas estabeleceram internatos, elas submeteram as crianças indígenas ao aparato demolidor da escola integracionista. É importante notar que nesses internatos (e alguns se mantiveram até a década de 1980) as crianças eram proibidas de usar suas línguas maternas.

A língua materna era substituída durante as atividades desenvolvidas nos internatos, durante as aulas, trabalho na horta e principalmente nos intervalos. Era um método para silenciar as crianças. As línguas para nós povos indígenas são mais do que meras línguas. Elas são o elo inseparável da cultura de um povo tradicional. Sendo ela o fio condutor, a chave para aprender e entender as práticas

culturais do povo tradicional. Línguas indígenas estão diretamente ligadas às tradições e identidades culturais.

A língua é usada para conduzir práticas culturais como os rituais, e infundir crenças pertencentes aquele povo, assim como lições sobre respeito ao meio ambiente e valores de sua cosmologia do nascimento à morte. As práticas culturais tradicionais estão intrinsecamente ligadas à própria língua. Ter domínio da língua é aprender sobre a cultura de onde ela se origina; as línguas nativas dão aos povos sua própria identidade distinta. Minha mãe Aguida Luciano por ser mulher BANIWA, aprendeu a falar e transmitir conhecimento por meio da língua Baniwa e tinha um conhecimento distinto sobre:

As épocas em que frutificam certas variedades apreciadas de frutas silvestres, por exemplo, são períodos de abundância e fartura, mas também trazem perigos. Assim é preciso purificar os alimentos, as frutas e tudo o que há na natureza, afastando e prevenindo as enfermidades. É por meio dos rituais e dos benzimentos que esse trabalho é realizado pelos especialistas rituais dos diversos grupos étnicos. E, ao mesmo tempo em que neutralizam os perigos, os benzimentos realizados também colaboram com a manutenção do ciclo de vida e produtividade das diversas variedades frutíferas. Além disso, as épocas de frutas silvestres são também períodos de fazer dabucuri, ritual de oferecimento que celebra as relações de aliança e reciprocidade que marcam a sociabilidade interétnica no Alto Rio Negro (PGTA, ALTO RIO NEGRO, 2019, p. 42).

Todos os ensinamentos, acima citados, foram repassados por meio da oralidade e exemplos. Não sei informar como surgiram e se desenvolveram as línguas indígenas, ainda é uma tarefa difícil para um pesquisador. A oralidade não tem um marco temporal que possa estabelecer com precisão quando os sistemas orais teriam surgido, assim como definir com precisão a mudança das línguas de um povo; elas têm um percurso próprio, as culturas e as línguas com o tempo vão mudando, estão sempre em movimento. Mas, é possível marcar o momento da perda das línguas, no Alto Rio Negro.

E evidente que essa ação se deu com o processo de colonização do rio Negro, no século XVII (1639) e se estendeu até o início do século XX, com o fim do ciclo da borracha (1870-1920) e a conseqüente decadência econômica que ocorreu na região; a partir desse período, a presença constante e a atuação dos missionários salesianos tiveram notável importância entre as populações indígenas do rio Negro (ALBURQUEQUE, 2007).

Foi nesse cenário de atuação dos missionários salesianos que tudo aconteceu. No território sagrado dos povos indígenas. Pois, é comum ouvir entre os povos indígenas a expressão “terra é nossa mãe” ou “mãe-terra”, para se referir à forte e orgânica relação que estabelecem com a natureza e com os seus territórios. Entende-se que a territorialidade indígena é o modo como um povo indígena se relaciona e interage de forma dialética com a natureza e com o seu território. Compreendido não só como espaço vital para a humanidade, mas, para o cosmo. É a própria essência da vida, uma vez que dela depende toda a possibilidade de existência dos seres, seja como matéria ou espírito.

Essas mudanças tiveram início, quando as missões salesianas desenvolveram atividades educativas e profissionalizantes para atuar nos territórios indígenas, que eram caracterizadas como a retirada de crianças e adolescente de suas aldeias para aprender a ser bons cidadãos e ter uma profissão.

Algumas foram utilizadas para aprender a ler, escrever e falar a língua portuguesa, outras apenas para aprender a falar a língua portuguesa, realizar diversos serviços para ser útil ou fazer serviços necessários na casa de ‘oração’, local chamado de Missões, casa de ‘oração’ como era chamado pela jovem Águida Luciano Baniwa, minha mãe. A casa de ‘oração’, assim chamada pela jovem Águida, foi o local onde vivera um processo de mudanças e de escravidão, negação de sua língua e valores culturais. Minha mãe foi assim retirada do seu território, do seu espaço cultural, afastada de sua cosmologia e de todo processo cultural.

A casa de oração marcou profundamente a vida de Águida Luciano. Transformação pessoal e social de valores e práticas culturais, assim como substituição da língua Baniwa por Yégbatu. Mudanças significativas por cantos religiosos com valores sem significados na cultura indígena. Uma história em processo de redefinição. Educada na cultura Baniwa por meios da observação, da experimentação e de exemplos para seguir e dar bons exemplos na sua vivência que significava viver, viver principalmente por meio de exemplos. Exemplos onde os principais educadores são os anciões, pois são eles que detêm o acúmulo de vivências (conhecimentos) que são repassadas para gerações mais novas. O Bem Viver Baniwa, enquanto projeto passado, presente e futuro, continuou a fundamentar-se na confiança depositada nas lições acumuladas e vivenciadas pelos pais e antepassados da jovem Águida Luciano.

Foi possível substituir a língua Baniwa, mas, minha mãe, em seus relatos e processos de ensino, sempre repassava ensinamentos Baniwa de acordo com a sua aprendizagem e valores culturais. No seu aprendizado o futuro de uma criança Baniwa é projetado com base nas experiências aprendidas e vividas. Não se pode afirmar que significa materialismo ou um conhecimento empírico, mas uma vida cosmológica, onde a teoria e prática não se separam observação e vivência. Esse processo chamado hoje “Educação Indígena” que tem que ser articulado com o que educadores chamam de “Educação Escolar Indígena”. O lema da casa de ‘oração’ era o inverso, era um mundo de regras entre o certo e o errado, o céu e o inferno. Obedecer e seguir os exemplos dos mais velhos já não tinha valor. A regra da casa de oração era regida por obediência ao catecismo e a palavras do Deus opressor.

Para ter um teto e um espaço para dormir com direito a um prato de comida, passou a ser lavadeira, lavava grandes quantidades de roupas brancas chamadas de hábito. Pequena e frágil, a jovem Águida deveria deixar as roupas bem branquinhas com o uso do anil e passadas a ferro de carvão. Profissionalizou-se em ser a melhor lavadeira. Obediente, muito requisita por outras freiras em outros locais de trabalho passou a exercer a profissão de sorveteira, passando a prestar serviço em uma sorveteria, segundo ela aprendeu a manusear a máquina de fazer sorvete, sem direito a experimentar e saber qual era resultado do seu trabalho. Ela tinha uma imensa vontade de experimentar aquele produto gelado, mas o castigo de comer sem autorização falava mais alto. Deus vê tudo perpetuava em seu pequeno cérebro, então ela trabalhava, só trabalhava.

No internato casa de “oração” começava uma profunda transformação na vida da BANIWA. Segundo o seu relato foram momentos tensos, sem contato com sua família ou povo, era um tormento. Em vários momentos uma vontade de voltar para aldeia, viver com os seus pais e falar a língua. Ao mesmo tempo isso era impossível, ela era apenas uma criança que foi entregue às freiras para ajudar e em troca a sua família recebia benefícios oferecidos pelas missões ditas “civilizatórias”. Seu direito era apenas participar da missa e alguns momentos receber algum pagamento como roupas vindas da Itália, doadas pelos missionários. Então, entrava em crise a prática que aprendera até os 12 anos, como, o tempo natureza, como o surgimento da constelação de Ñeewinai (ariranha) inaugura o ciclo anual do povo Baniwa e Koripako, ao mesmo tempo em que anuncia a baixada das águas. É neste período

que as ariranhas começam a aparecer e os peixes a sumir, devorados por estes grandes animais. Isso ocorre no final do mês de agosto, anunciando o começo do verão, período de abrir nova roça. O canto do serra pau comprova a chegada do verão durante a constelação Dzooronai (besouro) – segundo os conhecedores eles estão derrubando madeira para também preparar as suas roças. Quando a rã moolito canta junto com dzoroo, é sinal de que o verão vai ser longo:

nesta época, durante os repiquetes, tem revoada de piitti (saúva da noite) e piracema de doopali (araripina) e de doome (aracu cinco pintas). Os demais peixes fazem piracema durante a constelação de Khewidapani (cobra grande), que é a mãe de todos os peixes, é por isso que ela faz os peixes se reproduzirem. O verão é período de muito peixe e de doença causada por ferrada de pium, que chamamos de kapoanaa. Já no verão ocorre migração de garças Maalinai e tem muita fartura de fruta, é época boa de fazer podáali (dabucuri) para nossos cunhados. As frutas só param quando chega a chuva, junto com a constelação de Dzaaka (camarão). É momento de montar cacuri, mas tem que banhar e tomar cuidado com o que come, pois é período de doença provocada por espírito de yoopinai. Depois de muita chuva, a água do rio sobe trazendo Tsiipanai (friagem de aru) e derrubando as folhas das árvores, chamando um novo ciclo para o povo Baniwa e Koripaco, (PGTA, ALTO RIO NEGRO, 2019, p. 47).

Os conhecimentos que Ihe foram internalizados durante o processo de educação Baniwa foram o ensino que ficou na sua subjetividade, pois eram ensinados na vivência, ação-prática-ação, ou seja, ensinados no exemplo, para ser utilizado e aplicado em determinadas situações durante toda a sua vida, ensinamentos por meio de valores e sentimentos impossíveis muitas vezes de transcrevê-lo. Assim, ficaram, por um tempo, adormecidos, para sua sobrevivência durante a prática da cultura do colonizador (civilizatório). Aguida Baniwa fora do seu território, acreditando que era um bem o trabalho que o opressor Ihe oferecia, era uma maneira mais justa que no entendimento das freiras viviam na situação de pobreza, vulneráveis. Cresceu, tornou-se uma grande mulher, linda, morena, com cabelos encaracolados longos e um belo sorriso. Passou a ter domínio da língua portuguesa (português indígena), e domínio das línguas Baniwa e Yëgatu. Por ser muito observadora como Ihe ensinara na cultura Baniwa.

No ano de 1962, no hospital da casa de 'oração' passou a ter o domínio de trabalhar com a saúde, aprender a ser auxiliar das freiras nas enfermarias. Passou a praticar com mais frequência a língua portuguesa. Não sabia ler e tão pouco escrever. Mas conseguia medicar os enfermos com a orientação das freiras. Meiga e atenciosa passou a ser muito requisitada pelos enfermos.

Segundo a história, os enfermos eram caboclos, descendentes de portugueses supostamente casados com pessoas das redondezas. Todos eram falantes da língua Yëgatu. Era mais um obstáculo para tornar-se a auxiliar das freiras na enfermaria, ter o domínio da língua Yëgatu. Mas, uma vez a língua Baniwa foi substituída. A língua Yëgatu passou a ser seu instrumento de comunicação. Esses (enfermos) dominavam a língua Yëgatu como segunda língua. Segundo o seu relato a dor dos pacientes era o que a impulsionava a aprender a falar o Yëgatu. Ela passou a viver em função do outro.

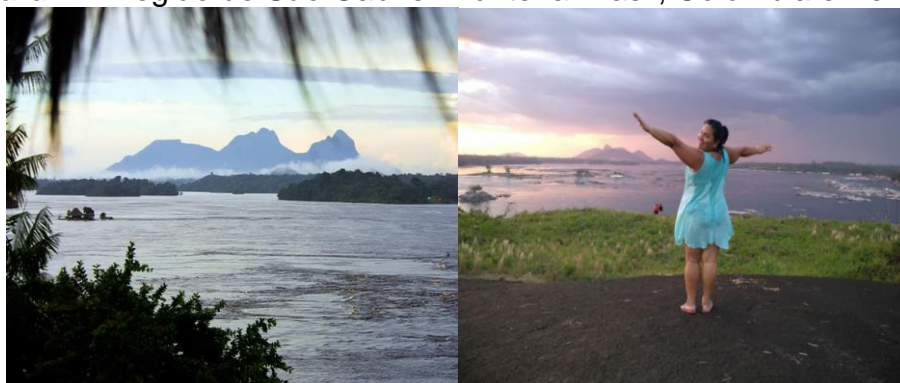
Aos poucos foi observando que a sua cultura ficava cada vez mais distante, pois diariamente praticava-se durante a celebração da missa, os cantos religiosos. Assim, a prática dos rituais (dabucuri), contação de mitos e narrativas que eram importantes para o fortalecimento de uma mulher Baniwa, ficava adormecido. Servir aos outros estava cada dia mais presente.



#### 4.1 Um território desconhecido: Baniwa, Yëgatu ou Português?

De Assunção do Içana à cidade desconhecida, São Gabriel da Cachoeira. Por intermédio da Figura 2, podemos ver a sua localização no noroeste do estado do Amazonas, na fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela

**Figura 2** – Região de São Gabriel: fronteira Brasil, Colômbia e Venezuela



Fonte: da autora (2019).

Limita-se com os municípios de Japurá e Santa Isabel do rio Negro, além de possuir a maior diversidade étnica do país. É conhecido nacionalmente como município indígena, possuindo 23 povos indígenas, falantes de 19 línguas, pertencentes a quatro famílias linguísticas: Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami, e também o Yëgatu.

Entre rios, cachoeiras se desdobram as mudanças na vida de uma Baniwa, ao chegar ao internato das missões do município de São Gabriel da cachoeira. Aos 26 anos de idade, diferentemente da cultura ao qual tem pertencimento. Aguida ao nascer já foi marcada ou prometida ao seu futuro marido. No internato ao contrário é entregue para fins matrimoniais ao senhor Américo de Oliveira Neto, ribeirinho, pescador, autodeclarado BARÉ. Casou-se e saiu do internato. Uma grande mulher prendada com os afazeres da vida no internato. Fora da casa de “oração”, não estava mais prisioneira da vontade das freiras, mas continuava em terras distantes do seu território. Um novo território. Uma nova etapa. A língua de domínio, mais uma vez estava em crise. Presença marcante da língua Yëgatu. Ciente do *status* atual das três línguas, Baniwa, sua língua nativa, continuava adormecida, Yëgatu, sua língua de instrução de trabalho, e do português eram as duas que se fortificavam

nesse novo território. O Yëgatu, era necessário para se comunicar com os familiares de seu esposo (Américo), e a língua portuguesa para se comunicar com os filhos de parentesco do seu esposo e seus filhos.

Um verdadeiro espaço para aprender a aprender, minha mãe Aguida Luciano Baniwa, que aprendeu o português e o Yëgatu com as freiras, durante o internato, sentia se mais fortalecida, pois tinha possibilidade de ensinar aos filhos tudo que lhe foi ensinado. Segundo a sua história, os dezesseis anos que esteve em poder das freiras, apesar de praticar diariamente os ensinamentos da igreja católica não esqueceu os valores culturais de seu povo (Baniwa). Preservar esses valores fez dela a vontade de criar os filhos e construir um pequeno território (sítio), distante da origem. Um território desconhecido passa a ser a morada de minha mãe. A vida em aldeia estava cada vez mais distante. Um novo cenário, um novo protagonismo, com filhos (apenas 02) uma família. O ponto de partida foi fazer valer os métodos que eram ensinados pelos mais velhos, e aplicar diariamente nos ensinamentos de mãe indígena para os filhos, valores significativos que permaneceram adormecidos.

Minha mãe passou a ter uma nova morada. Casada, fora do seu contexto social com o senhor Américo de Oliveira Neto, membro da família Oliveira (BARÉ), um dos primeiros moradores, que conseguira se apossar durante a colonização de uma grande quantidade de terra. Terra ostentada pela família Oliveira (BARÉ) povo do rio. Com grandes extensões de praias, pedras e cachoeiras, um paraíso.

Mas, o que estava em jogo nesse momento era o que a guerreira Baniwa guardava: a sua língua nativa e todo o conhecimento sobre o seu povo (Baniwa).

Minha mãe Águida Luciano (Baniwa) compreendeu que o silêncio era uma estratégia de sobrevivência para resguardo dos valores culturais. Assim a língua portuguesa e o Yëgatu foram seus melhores aliados. Colocar em prática todos os ensinamentos culturais foi lhe fortalecendo, naquele minúsculo território que não era uma aldeia e tampouco uma comunidade, era um sítio. Seus laboratórios de experiência foram seus dois filhos (Cristina e Teotonio), seus filhos e a terra que por meio da qual voltava a praticar o cuidado com a natureza.

O sítio para minha mãe era um território desconhecido, ainda sem o contato com os seus pais. No sítio não existiam pessoas com quem pudessem dialogar em Baniwa, além dos filhos existia a presença dos cunhados e sobrinhos. Era uma convivência fora do contexto vivenciado em aldeia. Foi uma das condições imposta

pelo seu esposo, evitar contato com seu povo, para não correr o risco de suas terras serem invadidas pelos (içaneiros), assim tornar-se dono das terras. Fora isso, era livre para fazer qualquer ação como mãe dos filhos do dono da terra.

Minha mãe, Aguida Luciano Baniwa, passou a praticar os ensinamentos Baniwa com o uso da língua portuguesa e o Yêgatu. Ensinou aos filhos o respeito à mãe natureza assim como prestar atenção na ação dos moradores mais velhos que visitassem o sítio. Com isso passamos a observar e a ouvir atentamente seus conselhos. Ao anoitecer nós três (eu, meu irmão e minha mãe) sentávamo-nos ao redor do fogo, era o momento mais aguardado, pois nesse momento ela nos passava os cuidados para ter com os alimentos e fortalecer o corpo e a mente, para se tornar bons guerreiros.

Quanto aos alimentos classificava os peixes. O tempo em que poderiam servir de alimentos. Cada peixe tinha a sua origem e em que momento e quais os peixes que não poderiam servir de alimento para as meninas, quais as partes do peixe, animais e aves, era possível usar como alimento para criança do sexo masculino e feminino, do nascimento a morte, para ter uma longa vida sem complicação na velhice.

Cuidado com o corpo. Quais os horários importantes para o banho para fortalecer a pele. Divisão do tempo para dormir e guardar o raiar do sol. Não dormir durante o dia, porque envelhece rápido. Havia momentos das narrativas sobre a tomada da alma e corpo dos caçadores e pescadores. A reflexão era sobre comer sempre alimentos (peixes, carnes) quentes para afastar as estripulias do espírito da natureza. Respeitar sempre o calendário cosmológico das etapas da natureza. Assim passamos as etapas da vida com os benzimentos e a prática do bem viver Baniwa. Mesmo morando em terra do povo Baré.

As narrativas noturnas eram muito sinistras. Não tinha príncipe, fadas ou outros que são presentes nos cantos de fada, mas tinha sempre uma reflexão para a vivência com a natureza e outros povos. Assim a nossa alma estava preparada para toda e qualquer ação advinda de outros seres inanimados, e principalmente ser sensível a tudo que a mãe natureza nos oferece. Eram narrativas longas; assim eram narrativas sobre cobra grande, os Matís, a curupira pequena e cabeluda que chupava os olhos das pessoas, e depois as pessoas sem os olhos se transformavam em macacos, a origem da noite, das doenças, dos animais etc. Eu

até imaginava de onde surgia tanta história que nos faziam dormir bem agasalhados, noite após noite. O nosso amanhecer era sempre obedecer às regras dos saberes acumulados por meio das mitologias.

O mundo girava em torno dos macacos, do curupira, da cobra, da onça, dos botos. Hoje, posso afirmar que era uma forma da minha mãe nos fazer espreitar a cosmologia. Respeitar a vida dos animais e das plantas para uma convivência afetuosa. Um fato que me chamou atenção nesse processo, ela nunca falou sobre contos, mitos do povo Baré. Fui conhecendo durante a minha vida escolar como folclore (São Gabriel da Cachoeira), aos 16 anos no Ensino Médio (A bela adormecida, a Ilha Adana, a fortaleza, o buraco do Mussum e outros); hoje entendo a razão, ela detinha os conhecimentos que adquiriu quando criança com seus pais, no território do povo baré ela tinha um desconhecimento, fui compreendendo quando ouvia meu pai Américo de Oliveira, em roda de conversa com seus primos Laci França, Borges França e outros que residiam em sítios (atual nome das comunidades), Baixo Rio Negro e São Gabriel em torno.

Assim, entre a fala e as histórias orais, apenas uma delas me chamava a refletir. Quando falava do trabalho coletivo, das épocas da caça, da pesca, dos roçados, e principalmente, quando o seu avô Ekatu (pajé), passava dois dias sobre uma mesa onde durante o ritual sua alma sobressaía do corpo e viajava, enquanto isso os moradores faziam os seus trabalhos, para acompanhar; era escolhido um dos membros da comunidade para estar atento ao corpo que se deitava em um salão, a pessoa responsável de cuidar do Vô Ekatu, tinha que tocar o pé para verificar se a palma do pé estava quente, observar se o coração continuava batendo. Assim ele viajava e trazia notícias ao retomar a corpo, assim ao retornar falava sobre o futuro, assim chegou a notícia da existência de outros povos, das doenças, dos meios de transportes, e como seria o encontro com outros povos.

Além da dedicação a seus filhos, cuidava do seu esposo, praticante dos ensinamentos aprendido durante o Kariamã, ser uma mulher Baniwa obediente, servir ao esposo, cuidar dos filhos das plantas e dos animais. Cultivar o roçado, plantar e colher os frutos para o sustento da família. Assim transformou o lugar em autossustentável. Plantou as melhores frutas regionais. Segundo a sua 'contação', tudo que fazia era sempre pensando no bem viver dos seus filhos. Pois os ensinamentos para as crianças significavam continuidade dos conhecimentos.

A participação do meu pai nesse processo histórico foi ensinar ao meu irmão a arte de pescar. Ensinou a construir os instrumentos para pesca. Assim, ainda pequeno já era um grande pescador. Acompanhava as três épocas de pesca. Época das pescadas no início da seca, época dos peixes lisos, durante a seca e época das piabinhas e dos peixes que eram capturados com o cacuri.

Nesse processo histórico a língua utilizada como instrumento de comunicação entre minha mãe e o seu esposo era o Yëgatu, e com os filhos o português, o Baniwa, que era de domínio da minha mãe, não tinha como ser praticado, ela era a única falante (kamanaus). Neste período de sua vida continuava sem aproximação com o povo da aldeia. A defesa do senhor Américo meu pai para a não aproximação era o medo dos indígenas povoarem a terra, que com passar do tempo, poderia ser reconhecida como território indígena. Com o nascimento dos filhos minha mãe se fortaleceu e conseguiu visitar os seus pais no Rio Içana (Assunção). Levou consigo os dois filhos. O marido deu a permissão na condição de trazê-los de volta vivos. Assim após 20 anos retornou ao seu território.

#### **4.2 O retorno de Aguida Luciano Baniwa**

Já nos anos de 1990, minha mãe Aguida Luciano, retornou para reencontrar sua família. Viajamos em uma canoa com mais de 5 metros de madeira (bongo), pela primeira vez, saíamos do nosso sítio. Rio acima. Uma realidade das narrativas, muitas casas, canoa, remo, igarapés, caçadas, pescarias. Manutenção da língua Baniwa e yëgatú. Tudo caminhava perfeitamente bem. Momentos inesquecíveis. Do nada, chegou uma epidemia de sarampo que tomou conta da aldeia e de outras redondezas. Sem médico, minha mãe, eu e meu irmão estávamos bem doentes.

Após a epidemia de sarampo no rio Içana. Minha mãe não retornou mais a sua aldeia. Meus tios e minha vó desceram em três grandes bongos (canoas feita de madeira inteira) até o sítio kamanaus. Era o segundo momento mais feliz, o sorriso da minha mãe, entre choro e abraços, um abraço de sentimento profundo e o diálogo totalmente em língua Baniwa e Yëgatu. A comunicação que fortemente sobrevivera nesse processo foi o Yëgatu.

Minha vó (Angelina Baniwa) passou a cuidar do fogo, para iluminar nossas mentes com histórias, narrativas e mitologias. Ela, a vovozinha, com a idade bem avançada (90 anos), coluna já arqueada, com um pouco de dificuldade para caminhar, mas com uma memória esplendida, aos poucos, ateava o fogo com gravetos e seguia as história e narrativas. Eu e meu irmão fazíamos companhia o tempo todo. Não tinha um fio de cabelo branco, tinha uma visão perfeita. Resultado do cuidado com o corpo e a alma, a partir do seu nascimento. Praticava os resguardos da passagem de criança a vida adulta (Kariamã), benzimentos para comer os primeiros alimentos e durante o resguardo pós-parto. Nunca reclamou da chegada dos missionários, ao contrário, sentiu-se fortalecida para dialogar com outros povos.

Minha mãe foi uma guerreira, lutou internamente contra os ensinamentos da religião. Eu penso que minha mãe lutou muito para nos fortalecer. Deu-nos a oportunidade de aprender a ler e escrever. Único aprendizado que segundo ela era um sonho não realizado. Mas que se realizou entre nós, chegou a participar da conclusão de curso na minha na área de magistério e do meu irmão na área de saúde. Muito feliz sentia-se realizada por nos ter ensinado o bem viver e o partilhar com outras crianças. Trabalhamos com povos indígenas. O sangue Baniwa é fortemente presente nas veias e nos atos. Infelizmente hoje pela linhagem de reconhecimento patriarcal pertencço ao povo baré (pai). Minha mãe aos 55 anos de idade teve uma parada cardiovascular, não conseguiu receber socorro e faleceu. Ela era o centro da união dos irmãos. Com isso, aquela comunidade que passou a se organizar também se desestruturou e cada um passou a construir sua morada na cidade (São Gabriel da Cachoeira). Eu me refugiei no alto Solimões, na fronteira, durante dez anos, me revoltando contra a natureza humana, meu irmão se distanciou trabalhando por uns 15 anos na área yanomami no município de Barcelos e de Santa Isabel.

Por um tempo houve um distanciamento do local onde se deu o acontecimento. Após 15 anos. O destino me pôs de volta para reviver as dores que ainda estavam vivas. Formação de professores na ilha Duraka. Uma comunidade construída a partir de um dos empregados trazidos pelo meu avô, João de Oliveira, do Alto Rio Tiquié (triângulo Tukano). Este com autorização do meu avô fez da ilha sua morada, com o tempo foi aos poucos trazendo seus parentes e com o tempo

estava povoada pelo povo Tukano. Hoje a ilha Duraka é uma aldeia onde residem indígenas do povo Tukano, Piratapuya e Dessano. Quando criança via uma relação muito amigável entre minha mãe e os moradores da ilha, troca de favores, como minha mãe tinha a prática de auxiliar de enfermagem, passou a oferecer quando necessário aos moradores.

Aplicava injeção e fazia lavagem (limpeza intestinal<sup>3</sup>). Assim construiu uma amizade forte só descoberta após o meu retorno. Seus filhos nos dias de domingo atravessavam o rio a remo em uma canoa para poder brincar conosco na nossa praia. Aos domingos era um sítio cheio de crianças, que se alimentavam e depois iam brincar. Esse era o dia que minha mãe usava panelas grandes para cozinhar feijão com jabá. Ou então, feijão acompanhado de papagaio (ave), que era resultado de caça, presos em armadilhas com malhadeiras sobre as pedras. Os domingos eram sempre motivos de festa. Durante a seca havia a praia, e durante a cheia havia cachoeiras e árvores com galhos sobre as águas negras. Sempre cortávamos a nado cachoeiras e praias, era o nosso campo de treinar jogos coletivos, como pode ser observado na Figura 3.

**Figura 3** – Rios durante o período de seca e cheia



Fonte: da autora (2019).

Foram 30 anos de muita construção. O esteio da família era a Minha mãe Aguida. Era carismática, atenciosa com todos. Cuidava sempre dos que dela se aproximavam. Assim conseguiu respeito, pelos povos indígenas da ilha de Duraka (DESSANO, TUKANO E TARIANO). Conseguiu uma doação de terra da família

---

<sup>3</sup> Um método utilizado com chás para lavar o intestino (infecção intestinal, dores e inchaços) no abdômen.

Oliveira, para abrigar uns parentes BANIWA, quando fizeram o descimento do Alto Rio Negro (1996), por causa de atrito familiar, minha mãe os abrigou. Hoje existe uma aldeia Baniwa, muito bem estruturada. Observei que a minha mãe Aguida Luciano, praticava a sua língua materna. Mas, tudo isso ficou na história de vida da minha mãe Aguida, faleceu repentinamente deixando pessoas que tanto a admiravam aos 56 anos.

Meu pai Américo de Oliveira Neto (Baré) acabou falecendo. E nós dois, com muita tristeza pelo acontecido, buscamos conhecer e ter experiência bem distante do local. Optei por seguir a área de educação e meu irmão seguiu trabalhando na área de saúde. Dez anos depois, o trabalho profissional nos fez retornar ao local de origem. Os nossos filhos passaram a questionar sobre a presença de sua avó. Então era preciso um novo recomeço, tempo de retornar ao nosso pequeno território, sítio kamanaus.

Além da vontade de retornar, o trabalho me presenteou com destino de voltar à ilha Duraka. Na chegada tive uma surpresa, os moradores da ilha estavam muito felizes pelo reencontro. Entre abraços, um lamento por sentimos a falta dos meus pais, falta dos seus pais, principalmente de Aguida Luciano, que cuidou dos mais velhos, quando estavam enfermos. Então, entre palavras de agradecimento e de recebimento, lá estava eu ouvindo tudo que sentiam e pensavam sobre ela, só saudade. E o pedido. Volta, sua terra está lá, você e seu irmão são donos daquela terra, sentimos falta e choramos sempre quando atravessamos o rio. Nós vamos ajudar a tomar conta, somos a sua família. Percebi que ela foi personagem de suma importância para outros povos indígenas, conseguiu ser significativa na vida dos comunitários, era uma em busca do bem viver, ação que não pude perceber na época. Ela era assim, sua simplicidade e seu carinho com os outros fortalecera um laço que não se perdeu com a sua morte e que se estendeu a nós dois, os seus filhos, com os povos indígenas moradores da ilha de Duraka. Hoje meu propósito é retornar, reconstruir e fortalecer o que foi construído por ela.

A Guerreira Baniwa, que mesmo aprendendo a falar o Yëgatu, conseguiu passar valores culturais Baniwa para seus únicos filhos, nesse processo, da guerra das línguas, diário, como processo de transição natural forçada. Na ilha Duraka, durante os trinta dias as famílias sentiram na responsabilidade de me dar de comer e beber todos os dias. Na despedida muito choro. Mas com a promessa de retorno.



Hoje dando vida ao sítio. Visitas, e a limpeza com ajuda do povo que me adotou como filha da ilha de Duraka. **A Figura 4** resume o povo a que pertença hoje, pela definição patrilinear, BARÉ, valores culturais da cosmologia Baniwa, língua adotada pelos BARÉ, Yëgatu. Assim se resume a minha descendência e a dos meus filhos. Alimentados pela união de BARÉ e BANIWA. Fora do sistema colonial, distantes da religiosidade, de bem com a Natureza. BARÉ, povo que continua resistindo, ainda que entre outros povos reconhecidos como “aculturados”<sup>4</sup>.

A Figura 4 foi espaço de encontro intercultural - espaço de realização de reconstrução e reaprender por meio da história o que foi apagado por um longo tempo do povo Baré, mas que nunca deixou de existir pelo formato de família, local de existência, moradia, e a vida coletiva, como podemos observar nas histórias contadas no livro **Baré: povo do rio**. O trabalho coletivo, a importância das narrativas que ao ser narradas apresentam a organização de uma sociedade construída pelos ancestrais, para ser passada de geração em geração.

**Figura 4** – Local de moradia e vida coletiva entre os ancestrais



Fonte: da autora (2019).

Em **BARÉ: povo do rio**. Cada cultura exige uma poética do rio. Há o navegar leve e a guerra. Há a vida e o destino, as distâncias e o mistério. E a chegada dos outro sob o signo da promessa ou da ameaça. O rio, para os povos ribeirinhos, é tudo, é o igual a si mesmo, o permanente que flui. No entanto, “nunca desceras duas vezes ao mesmo rio”, advertiu a mais de dois milênios Heráclito de Éfeso, o filósofo do fogo. As coisas estão deixando de ser o que eram. O mundo é sempre outro (GUILLERMO, 2015, p.137).

<sup>4</sup> Empregamos o termo “aculturado” em uma perspectiva crítica de opressão e dominação de povos.

**Figura 5 – Aguida Luciano e Américo de Oliveira Neto.**



Fonte: Rogério Reis, Flávio de Souza – Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz, 1996.

Em memória da minha mãe Aguida Luciano BANIWA (Nasc. Assunção do Içana 15.06. 1942. Faleceu no sítio Kamanus, Baixo Rio Negro 24.10.1997).

## 5 OS POVOS INDÍGENAS NO TERRITÓRIO DO ALTO RIO NEGRO

Falar hoje de povos indígenas no Brasil é reconhecer que os povos indígenas que estão aqui tem uma longa história, como grupo humano, os povos indígenas têm culturas que resultam da história, de relações que se dão entre os próprios homens e entre estes e o meio ambiente, uma história que, no seu caso, foi (e continua sendo) drasticamente alterada pela realidade da colonização. É por isso que faz mais sentido dizer povos indígenas no Brasil, do que do Brasil<sup>5</sup>. Vivem hoje no Brasil 215 povos indígenas<sup>6</sup>. Esses povos se diferenciam de muitas maneiras. Tais populações diferem umas das outras tanto no aspecto físico como nas suas tradições (MELATTI, 2014, p.31).

Geralmente eles são classificados segundo a sua filiação linguística. Os povos indígenas são falantes de mais de 180 línguas diferentes<sup>7</sup>, além do português. Essas línguas se distribuem entre dois troncos linguísticos, Tupi e Macro-Jê, divididos em várias famílias – e entre outras várias famílias linguísticas não filiadas a esses troncos [...]. Há uma relação entre essa diversidade linguística e a diversidade cultural, uma vez que os povos que correspondem a um determinado grupo linguístico apresentam aspectos semelhantes do ponto de vista de suas culturas específicas (PROEJA, 2007).

O IBGE, por meio do censo de 2010, contabilizou 896 mil pessoas que se declararam ou se consideraram indígenas, sendo que 572 mil (63,8 %) viviam na área rural e 517 mil (57,5 %), moravam em Terras Indígenas (TI) oficialmente reconhecidas. No estado do Amazonas o município de São Gabriel da Cachoeira é localizado no noroeste do estado do Amazonas, na fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela. Limita-se com os municípios de Japurá e Santa Isabel do rio Negro<sup>8</sup>, além de possuir a maior diversidade étnica do país. Lá, vivem 23 povos indígenas,

---

<sup>5</sup> Embasado em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/quem-são-índios-brasileiros>>.

<sup>6</sup> Dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Os dados do Instituto Socioambiental – ISA apontam 225 povos indígenas no país (ISA, 2006).

<sup>7</sup> Para um quadro completo das línguas indígenas e respectivas famílias e troncos, consultar Rodrigues (1986).

<sup>8</sup> Vivem nesse território, de acordo com dados do DSEI/2013 e do ISA, 31 etnias, pertencente a quatro famílias linguísticas, Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami. Vinte mil indígenas ocupam as terras demarcadas que somam 106.000 km<sup>2</sup>. 80% da população do município de São Gabriel da Cachoeira é indígena.

falantes de 19 línguas, pertencentes a quatro famílias linguísticas: Tukano Oriental, Aruak, Maku e Língua Geral (CALBAZAR, 2006, p.14, apud, VIEIRA, 2017).

Segundo (VIEIRA, 2017), o Território étnico-educacional do rio Negro, caracterizado por três municípios: São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do rio Negro e Barcelos, todos localizados às margens do Alto Rio Negro, representam 10% do total da população indígena do país. São povos de conhecimentos tradicionais e práticas culturais milenares. Ou seja,

O TEE rio Negro soma vinte e três grupos indígenas, sendo treze deles pertencentes à família linguística Tukano (Arapaço, Barasana, Bará, Dessana, Kubeo, Karapanã, Makuna, Miriti-Tapuia, Tariano, Piratapuaia, Tukano, Tuyuka e Wanano); cinco, à família linguística Aruák (Baniwa, Baré, Kuripako, Tariano e Werekena); quatro, à família linguística Makú (Dãw, Hupd'ah, Nadëb e Yuhup); e um, à família linguística Yanomami (Yanomami). Estes grupos habitam 10 Terras Indígenas (Alto Rio Negro, Balaio, Cué Cué/Marabitanas, Maraa Urubaxi, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II, Parana do Boa Boa, Rio Apaporis, Rio Téa e Uneiuxi). Além disso, possuem mais de 750 comunidades ou aldeias indígenas, aproximadamente 400 pequenos sítios, nos quais vivem os povos indígenas (VIEIRA, 2017, p. 47).

No estado do Amazonas, o município foi a primeira localidade brasileira a reconhecer outros idiomas como oficiais, além do português, um caso inédito na federação brasileira. Foram reconhecidos, como línguas oficiais no município, ao lado do português, três idiomas indígenas, após a aprovação da Lei Municipal 145, de 22 de novembro de 2002: Nheengatu<sup>9</sup>, Tucano, Baniwa, e mais recentemente Yanomami, línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes do município, dos quais 74% são indígenas (PGTA, Alto Rio Negro, 2019, p. 8).

Segundo Damulakis (2017), após 15 anos desde a experiência pioneira de São Gabriel da Cachoeira de cooficializar línguas em nível municipal, em 2002, foi aprovada a lei 145, que tornou cooficiais as línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu, faladas no município por boa parte da população, mesmo por falantes de grupos étnicos distintos. De caráter muito inovador, essa lei abriu espaço de jurisprudencial para o surgimento de leis similares em diversos municípios pelo Brasil. Sendo chamada de lei-gatilho, ou seja, que tem garantido o status de

---

<sup>9</sup> Dicionário da língua antecessor ao Yêgatu.

cooficiais a outras línguas, tanto autóctones<sup>10</sup> quanto alóctones<sup>11</sup>, faladas em várias regiões do país.

Além das línguas cooficializadas<sup>12</sup>, São Gabriel da Cachoeira apresenta uma diversidade de saberes e práticas culturais pela sua diversidade étnica, cultural e territorial. Segundo as informações do PGTA-Alto Rio Negro (2019) apesar das especificidades, todos partilham de um horizonte cultural comum e articulam-se desde tempos muito antigos em uma grande rede de trocas por onde circulam pessoas, objetos, cultivos agrícolas, narrativas, línguas, saberes, fazeres e elementos cosmológicos. Ou seja,

Na região da bacia do Içana, porção norte da Terra Indígena, vivem os Baniwa e os Koripako, que pertencem à família linguística Arawak. Os primeiros ocupam todo o rio Içana e seus afluentes Cubate, Ayari e Cuiari, sendo hoje o grupo mais numeroso dentro da TI Alto Rio Negro. Os segundos vivem, sobretudo na região do alto Içana, zona de fronteira com a Colômbia, e estão mais concentrados do lado colombiano. Embora tendo identidades específicas, ambos são aparentados e falam variações de uma mesma língua. E tanto entre os Baniwa quanto entre os Koripako há uma série de subdivisões internas constituindo grupos locais e de descendência patrilineares (ou fratrias) dentro do qual o casamento não é permitido. Dentre os Baniwa, por exemplo, há os Walipere-Dakenai, os Hohodeni e os Dzauinai. Cada qual forma um grupo de descendência por linha paterna que, por sua vez, se subdivide em outros subgrupos hierarquizados de acordo com a ordem de origem mítica. Os casamentos devem referencialmente ocorrer entre pessoas de diferentes grupos locais (ISA/FOIRN /PGTA, 2019, p. 18).

Importante lembrar que recentemente os Baniwa e os Koripako também passaram a se casar entre si. Alguns grupos e famílias Baniwa migraram e passaram a residir em diversas comunidades da calha do Alto e Médio Rio Negro. Ocasionalmente assim os casamentos entre Baniwa e outros grupos. Além do casamento com outros grupos outro fato importante chama atenção:

No alto do rio Negro e no rio Xié vivem sobretudo os Baré e os Werekena, sendo que os primeiros também ocupam tradicionalmente todo o curso médio do rio Negro, entre São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do rio Negro (TIs Médio Rio Negro I e II, Jurubaxi-Tea e áreas em identificação pela Funai).[...]e região da tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Venezuela. Devido aos processos históricos que se deram nesses territórios, tanto os Baré quanto os Werekena, que são de filiação linguística Arawak, acabaram adotando o nheengatu (ou língua geral) como primeira língua, uma variação do tupi difundida na região por missionários carmelitas no período colonial.

<sup>10</sup> São aquelas faladas originalmente em um determinado espaço geográfico, como é o caso, no Brasil, das línguas indígenas;

<sup>11</sup> São as línguas transplantadas de uma região para outra, como é o caso das línguas trazidas pelos imigrantes (chamadas tradicionalmente de 'línguas de imigração') e do português.

<sup>12</sup> Que é oficial, juntamente com outro ou outros (ex.: línguas cooficiais). Grafia alterada pelo acordo ortográfico de 1990: cooficial.

Atualmente, esta língua representa uma marca da identidade cultural dos dois povos. Ainda assim, em algumas comunidades do alto curso do Xié há falantes do werekena. Já o baré é uma língua extinta do lado brasileiro, mas há informações de que do lado venezuelano, existem alguns poucos velhos falantes. (ISA/FOIRN PGTA, 2019, p. 18)

#### Quanto à bacia do rio Uaupés:

A grande região da bacia do rio Uaupés, por sua vez, com seus afluentes Tiquié, Papuri, Querari e outros menores, é onde vivem os grupos da família Tukano Oriental e também os povos Hupd'äh e Yuhupd'äh, da família linguística Naduhup. Além dos Tariano, de filiação linguística Arawak e originário da bacia do Içana, mas que há séculos se deslocaram para o Uaupés, onde passaram a conviver e estabelecer relações próximas com os grupos da família Tukano, e também com os Hupd'äh locais (ISA/FOIRN (PGTA, 2019, p. 18).

É nesse espaço de diversidade cultural que ocorrem os processos formativos e educativos, do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas – Turmas do Alto Rio Negro. Implantado por meio da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em parcerias com as Prefeituras de Municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Izabel do rio Negro e Barcelos, com financiamento do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Perolem/MEC).

De acordo com o PGTA-Alto Rio Negro (2019), as três regiões acima descritas, bacia do rio Içana, Alto Rio Negro, Xié e bacia do rio Uaupés, (incluindo o rio Traíra, que já faz parte da bacia do Apapóris, mais ao sul) – constituem as três grandes áreas socioculturais dentro da TI Alto Rio Negro. Apesar das especificidades regionais e da grande diversidade étnica e linguística que caracteriza a região do Alto Rio Negro como um todo, existe um horizonte cultural comum que conecta todos os povos numa extensa rede de relações e intercâmbios. E observadas as especificidades regionais, diversidade étnica e linguística. Além da economia baseada no cultivo da mandioca, pesca, caça e coleta, os rituais e cerimônias amplamente compartilhados, baseados nos ciclos do calendário ecológico-ritual, nas narrativas de origem e conhecimentos cosmológicos nos quais as paisagens, os lugares sagrados e as práticas xamânicas conhecidas regionalmente como benzimentos, desempenham um papel central como formas próprias de educar.

Dentre essas tradições e rituais compartilhados, destacam-se as cerimônias com uso das flautas de jurupari e os dabucuris, rituais que celebram as origens ancestrais dos grupos étnicos e as relações de aliança e reciprocidade interétnica (ISA/FOIRN/PGTA, 2019, p. 8). Sobre o povo nativo, em especial os povos indígenas, Morin (2013) preconiza que: “nos povos considerados nativos, existe uma riqueza inesperada de saberes e fazeres [...]. Seus xamãs os feiticeiros dispõem de capacidades psíquicas que não soubemos conservar e não sabemos compreender”. Quanto a este apontamento, observa-se:

essas histórias revelam o jeito do meu povo contar sua origem, a origem do mundo, do cosmos, e mostrar também como funciona o pensamento nativo. Os antropólogos chamam de mitos, e algumas dessas histórias são denominadas lendas. No entanto, para o povo indígena é um jeito de narrar outras realidades ou contrapartes do mundo em que vivemos. De maneira geral, pode-se dizer que o índio classifica a realidade como uma pedra de cristal lapidado que tem muitas faces. Nós vivemos em sua totalidade, porém só apreendemos parte dela através dos olhos externos. Para serem descritas, é necessário ativar o encanto para imaginar como são as faces que não podem ser expressas por palavras (JECUPÉ, 1988, p. 68).

Segundo Cardoso<sup>13</sup> (2021), as palavras contidas nas narrativas quando conceituadas, ajudam a entender o contexto e a explicar uma relação estabelecida entre os diferentes seres, as comunidades bióticas e os seres espíritos. Ou seja, os povos indígenas no Brasil sempre tiveram suas formas próprias de educação, seus sistemas indígenas de educação, que permitiram a construção de civilizações milenares autônomas e sustentáveis.

Em suas formas próprias de educação o instrumento articulador dos seus sistemas indígenas de educação é a oralidade, assim a oralidade é o instrumento que tem a capacidade de fortalecer a língua materna. A língua nas escolas indígenas tem sido um tema desafiador.

Um dos grandes desafios é formar professores indígenas comunitários, na perspectiva de praticar pedagogias para o fortalecimento das relações comunitárias, das identidades étnicas, processos de sustentabilidade socioambiental, valorização das línguas indígenas e dos conhecimentos tradicionais. Possibilitar o acesso a novos conhecimentos e tecnologias, de modo a formular estratégias e apoiar

---

<sup>13</sup> Cardoso, Juvêncio da Silva – NARRATIVA SOBRE ÁGUA E OS SABERES AMBIENTAIS BANIWA: uma contribuição para o ensino de ciências na escola indígena de educação básica/Juvêncio da Silva Cardoso, 2021.

experiências exitosas que estejam de acordo com os interesses e as necessidades de cada povo e comunidade indígena.

A formação dos professores indígenas, a educação escolar indígena, como um todo orgânico, é orientada por Diretrizes específicas e Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica. Instituída nacional e localmente.

O parecer 13/2012 informa que no cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade sociocultural só serão possíveis se a sua frente, estiverem, como docentes, no comando gestores, os próprios indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades. Assim, para,

formar indígenas para serem professores e gestores das mais de 2.836 escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 27).

Nesse sentido, ressalta-se que a formação de professores indígenas é fundamental para a efetivação da educação escolar indígena e esta por sua vez é elemento a ser considerado nos currículos que formam estes professores. Fruto do protagonismo indígena. Um dos avanços no período seguinte a I CONEEI em 2009, onde houve

[...] O aumento significativo do ingresso de indígenas na educação superior, com apoio da Bolsa Permanência; a ampliação dos Cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas; as normatizações do Conselho Nacional de Educação, na forma de Pareceres e resoluções (para a Educação Básica nas Escolas Indígenas; para a formação de professores Indígenas [...]) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 10).

Assim, o próximo capítulo vai apresentar como os professores por meio de suas experiências pedagógicas mantém um diálogo sobre a escola indígena, seus currículos, suas metodologias de ensino e seu funcionamento, durante a realização do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/UFAM-Alto Rio Negro. Resultado de incentivo e reflexão sobre os desafios cotidianos e socialização de suas vivências pedagógicas, valorizando as culturas e as línguas de cada povo.



## 6 O PROJETO PIRAYAWARA E AS LÍNGUAS INDÍGENAS NO AMAZONAS

Este capítulo tem por finalidade apresentar informações, depoimentos, apontamentos e diálogos sobre as experiências exitosas a partir das referências bibliográficas, a cerca do material didático específico sobre as línguas indígenas no Amazonas.

E como subsídio, utiliza-se o Projeto Pirayawara<sup>14</sup>, criado em 1991 pelo IER (Instituto de Educação Rural do Amazonas) 15-AM, como diretrizes da Educação Escolar Indígena para o Estado do Amazonas, implementada por meio da GEEI16/SEDUC-AM. E como subsídio, utiliza-se a CF de 88; o RCNEI, Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas; Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica-CNE/CB Nº 13/2012, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; além de outras providencias a seguir.

As mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas são frutos de um grande movimento social que aglutinou lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos de 1980 (TASSINARI; GOBBI, 2008).

Sendo assim o estado do Amazonas, como todo o Estado brasileiro tem buscado executar a Política de Educação Escolar Indígena por meio da implantação e implementação de programas e projetos (Estadual e Federal) que assegurem aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada e de qualidade que respeite os universos socioculturais e a cosmovisão dos seus mundos, proporcionando-lhes a manutenção e a valorização de suas memórias históricas, a reafirmação da identidade étnica, a valorização e o estudo da língua materna e, garantir-lhes o

---

<sup>14</sup> O Boto é um tipo de golfinho que está em toda a bacia Amazônica. Os índios o chamam de PIRAYAWARA, termo genérico da linguagem geral - nheengatu - utilizado para denominar as espécies de boto. Dizem que o boto branco é amigo dos naufragos, empurrando-os para a praia, e que o boto vermelho, que os índios denominavam UIARA, “senhor das águas”, é o tal que não perdoa moça bonita que facilite pelos barracos. Dizem até que antes do boto amoroso, havia outro boto sério e bom, que os tapuios chegaram a venerar como um deus milagroso. Era o famoso MIRA (do Tupi, gente; boto gente: boto em forma de pessoa) dos Baré.

<sup>15</sup> Instituto de Educação Rural do Amazonas – IER-AM.

<sup>16</sup> Gerência de Educação Escolar Indígena-Pertence ao DEPPE/ Departamento de Políticas e Programas Educacionais-SEDUC-AM, 2019.

acesso às informações, conhecimentos culturais, técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas ou não indígenas.

Na formação histórica da sociedade brasileira em geral, e da sociedade amazonense, em particular, a educação escolar indígena tem permanecido como um desafio sem resposta. Segundo Grupioni, Secchi e Guarani, (1999): A Educação Escolar Indígena é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática.

Segundo Luciano (2019), ao pensar a Educação, conseqüentemente nos remetemos à instituição escolar, que pode ser entendida como dispositivo oficial de transmissão cultural e propagação de um sistema político, econômico e social. Sendo assim, é importante considerar o papel real e potencial de uma escola indígena em um contexto de colonialidade e opressão dos povos indígenas exercidas pela própria escola, diríamos, de forma exemplar.

Assim por força do decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, foi conferido ao Ministério da Educação e às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios a responsabilidade de coordenar um processo educativo que preserve e respeite os costumes, as tradições e as línguas dos povos indígenas. Mais recentemente, a Lei nº 9394/96, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 78 e 79, definem os objetivos da educação Escolar Indígena e as ações o provimento da Educação Intercultural às comunidades Indígenas.

Em 1993 o MEC entregou à sociedade brasileira o documento “Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena” elaborado pelo Comitê de Educação Indígena, definido os princípios básicos da escola indígena.

Com base nos dispositivos legais a SEDUC do Amazonas incluiu no Plano Estadual de Educação, um subprograma de Educação Escolar Indígena e, através da Portaria nº 1176, de 23 de maio de 1991, delegou ao Instituto de Educação Rural do Amazonas – IER-A, órgão que lhe foi vinculado até 31 de dezembro de 1998, a execução de uma proposta educativa que atendesse aos anseios e as necessidades das comunidades Indígenas no Estado.

Em julho de 1991 o IER-AM coordenou a elaboração das diretrizes da Educação Escolar Indígena para o Estado do Amazonas, integrando-se aos dispositivos legais e às diretrizes para a Política de Educação Escolar indígena e

pretendendo responder à prioridade atribuída ao ensino, com ênfase nas séries iniciais, o PROJETO PIRAYAWARA, composto por dez ações.

Assim apresento resultado da construção de material didático que foram de suma importância para o fortalecimento da língua Indígena, de acordo com o movimento do projeto Pirayawara, sobre a formação Inicial de professores indígenas do (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e construção de material didático específico e diferenciado sobre língua indígena como resultado do componente curricular Língua Indígena, tendo como base as concepções Fundamentais, do currículo do Programa de Formação de Professores indígenas, as concepções de língua, economia e parentesco, fundamentais ao desenvolvimento das comunidades indígenas.

### **6.1 Projeto Pirayawara e a Formação Inicial: Material Didático Específico e Diferenciado para Língua Indígena**

Em termos técnicos, a implantação de políticas públicas específicas para povos indígenas e os direitos legalmente reconhecidos e conquistados é uma realidade em toda terra e território indígena. As políticas públicas para a educação indígena ocorrem por meio de escolas indígenas, que, voltadas ou não para as especificidades dos povos indígenas, representam uma conquista.

Então, é de suma importância que as instituições responsáveis reconheçam o direito às escolas indígenas que atendam às especificidades dos povos indígenas, como, por exemplo, o direito de fortalecer suas línguas. Isso implica: criar subsídios para que as escolas indígenas tenham em seus espaços professores com formação específica, assim assegurar a legalidade dos direitos a uma escola diferenciada, reivindicando a formação dos profissionais específicos que irão atuar como protagonistas.

Grupioni (2006), por sua vez, relata que a formação de professores indígenas tem fomentado discussões no sentido de procurar definir um currículo específico para esse magistério intercultural, respeitando as diferentes realidades dos povos envolvidos.

Nessa perspectiva a Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI/SEDUC<sup>17</sup>, conquistada por meio do movimento indígena, na atual conjuntura está diretamente ligada ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais – DEPPE, e tem como objetivo executar a Política da Educação Escolar Indígena por meio de implantação e implementação de programas e projetos na Educação Básica que assegurem aos povos indígenas uma educação comunitária, intercultural, (bi)multilíngue, diferenciada e específica, valorizando suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, promovendo o acesso às informações de conhecimentos culturais, técnicos e científicos das demais sociedades, que correspondam aos seus anseios e suas necessidades.

De acordo com os dispositivos legais da Constituição de 1988 e à LDB/96, que asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. O Estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), vem garantindo os direitos indígenas, ao coordenar e executar a política de Educação Escolar Indígena, com prioridade atribuída à formação Inicial de professores.

O objetivo é formar professores indígenas para atuar no primeiro seguimento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) enquanto professores-pesquisadores de seu próprio universo cultural, possibilitando-lhes condições para gerir seus processos próprios de aprendizagem, fortalecendo a identidade étnica de seus membros, mantendo sempre uma convivência equilibrada com a sociedade envolvente.

No intuito de responder as necessidades reivindicadas por meio do movimento indígena, para que passem a gerir seus processos próprios de aprendizagem e a ocupar seus espaços diante da sociedade majoritária, ao mesmo tempo em que lhes garanta o direito a uma escola com características específicas, valorizando seu conhecimento tradicional, fornecendo-lhes, ainda, instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades. Assim assegurar às populações indígenas condições de acesso e de permanência na escola, garantindo uma

---

<sup>17</sup> A Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEDUC) é criada em 2002. Ela faz parte do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), cujo objetivo é executar ações que assegurem aos povos indígenas uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

educação escolar diferenciada, específica, intercultural, (bi)multilíngue, comunitária e de qualidade que responda aos anseios e necessidades destas populações.

Do início do Projeto Pirayawara de 1998 a 2019 é desenvolvido dez linhas de ação: Formação Inicial de Professores Indígenas; Formação Continuada de Professores Indígenas; Formação Continuada de Técnicos das SEMEDs; Formação Continuada de Técnicos / Equipe Central; Diagnósticos Linguísticos e Antropológicos da Realidade Indígena no Estado do Amazonas; Desenvolvimento e Fomento das Línguas Indígenas no Estado do Amazonas; Produção, Editoração, Publicação e Distribuição de Material Didático Específico e Diferenciado; Distribuição de Material Escolar e Didático Pedagógico; Assessoria Técnico-Pedagógica e Administrativa às SEMEDs; Apoio e Divulgação da Cultura Indígena no Estado do Amazonas.

Apesar de atender muitos municípios, conforme se observa na Figura 6, ainda não é visível uma política de educação escolar no Estado do Amazonas.

**Figura 6 – Formação em médio normal magistério indígena – Projeto Pirayawara (entre os anos de 2002 a 2019)**

DADOS - FORMAÇÃO EM MÉDIO NORMAL MAGISTÉRIO INDÍGENA - PROJETO PIRAYAWARA - 2002 A 2019

TERRITÓRIO	Nº.	POLOS/MUNICÍPIOS	2002	2005	2007	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	QUANT. ATEND. DE 2002 A 2015 (TOTAL)	QUANT. ATEND. DE 2016 A 2019 (TOTAL)	QUANT. FORMADOS DE 2002 A 2019 (TOTAL)	QUANT. ATEND. DE 2002 A 2019 (TOTAL)	QUANT. FORMADOS 2019 (TOTAL)	
BAIXO AMAZONAS	1	ANAMÁ												20	0	20	20				
	2	AUTAZES**		36											23	36	23	59	23		
	3	BARREIRINHA				79										79	0	79	0		
	4	BERURI (MANACAPURU E ANAMÁ)											36			0	36	36	0		
	5	BORBA (MANAQUIRI, MANICORÉ)									57					57	0	57	0		
	6	COARI														0	0	0	0		
	7	ITACOATIARA													14	0	14	14	0		
	8	HUMAITÁ**				16										38	16	35	54	22	
	9	LÁBREA**													46	0	46	46	49		
	10	MANAQUIRI (CAREIRO DA VARZEA)							18							18	0	18	0		
	11	MANICORÉ					39									39	0	39	0		
	12	MAUÉS*		77		58										75	135	75	210	0	
	13	NOVA OLÍNDIA DO NORTE*														25	0	25	25	0	
	14	NOVO AIRÃO*														40	0	40	40	0	
	15	NHAMUNDA**														11	0	11	11	9	
	16	PARINTINS**														24	0	24	24	19	
	17	TOTAL		77	36		79	55	0	0	75	0	0	56	14	282	380	352	732	122	
JURUÁ/PURUS	18	BOCA DO ACRE**													18	0	18	18	11		
	19	EIRUNEPÉ (PIXUNA, CARAUARI E ITAMARATI)								44						44	0	44	0		
	20	JURUÁ**													27	0	27	27	27		
	21	PAUINI											34			34	0	34	0		
	22	TAPAUÁ													46	0	46	46	0		
23	TOTAL		0	0		0	0	0	0	44	34	0	44	0	45	0	95	169	18		
MÉDIO SOLIMÕES	24	ALVARAES, MARAA E TEFÉ						30								30	0	30	0		
	25	FONTE BOA**													30	0	30	30	29		
	26	JAPURA													46	0	46	46	26		
	27	JUTAI													56	0	56	56	0		
28	TOTAL		0	0		0	0	30	0	56	0	0	0	0	76	106	76	182	55		
ALTO SOLIMÕES	29	AMATURA*													62	0	62	62	0		
	30	SANTO ANTONIO DO IÇÁ*													52	0	52	52	0		
	31	SÃO PAULO DE OLIVENÇA*													48	0	48	48	0		
	32	TONANTINS*													52	0	52	52	0		
33	TOTAL		0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	214	0	214	214	0			
ALTO RIO NEGRO	34	SANTA ISABEL DO RIO NEGRO*													70	0	70	1302	0		
	35	SÃO GABRIEL DA CACHEIRA**					347								25	347	25	1649	25		
	36	TOTAL		0	0	0	347	0	0	0	0	0	0	0	95	347	95	442	25		
VALE DO JAVARI	37	ATALAIA DO NORTE								37					0	37	0	37	0		
	38	TOTAL		0	0	0	0	0	0	37	0	0	0	0	37	0	37	37	0		
		TOTAL GERAL		77	36		79	55	397	0	175	34	0	102	14	712	948	828	1277	1776	240

\*Municípios em formação que precisam de parceria para concluir a partir de 2020.

\*\*Municípios que terminam a formação em 2019, independente da etapa em que estavam.

Fonte: GEEI (2020).

A Gerência de Educação Escolar Indígena já atendeu 47 municípios, sendo 1920 professores de 38 povos diferentes, destes já formados 1100 professores e cursando atualmente 455. O curso funciona em regime de colaboração com os municípios (GEEI, 2020).

As dez linhas de ação do Projeto Pirayawara são realizadas em parceria com os municípios no intuito de fomentar a modalidade “educação escolar indígena”, junto aos professores e coordenadores das escolas em comunidades ou aldeias indígenas. Importante salientar que não é pelo descompromisso ou por falta de políticas públicas que não se tem uma visibilidade mais explícita sobre educação escolar indígena. O estado do Amazonas tem como característica territorial as diversidades geográficas específicas quando se trata de cenários de povos indígenas. A dificuldade é como encontrar uma forma de atender às especificidades internas dos seus povos. O estado tem mais de 64 povos que vivem em territórios específicos.

Poderíamos nos debruçar para desenvolver sobre as dez linhas de ação, mas, como não é objetivo da pesquisa, fazemos o recorte apenas da ação formação inicial, da disciplina Língua Indígena em nível de informação da situação relacionada ao material didático na língua indígena.

A formação Inicial do Programa Pirayawara é um Curso profissionalizante a nível médio, responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas –Gerência de Educação Escolar Indígena do estado do Amazonas – SEDUC-GEEI. Com intuito de dar garantia aos povos de acordo com Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena MEC / SEF / DPEF, Brasília, 1994:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na recuperação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994, p. 12)

O contexto atual das instituições compromissadas com a educação escolar indígena tem avançado timidamente no AMAZONAS, o Curso de formação possui

uma área específica Linguagens e suas Tecnologias – Língua Indígena, e tem na ementa o objetivo de levar o professor indígena a dominar ambas as línguas tanto em sua forma oral como em suas formas escritas, isto é, um usuário capaz de usar as línguas nos seus diversos contextos com propriedade.

Além disso, tem como objetivo também levar à formulação de uma Política Linguística a serviço da qual a escola atuará. Para a língua indígena, isso implica dizer que este professor, no mais das vezes e se as discussões com a comunidade levarem à conclusão da importância de se escrever na língua, terá que ser um dos protagonistas da tradição escrita em uma língua tradicionalmente ágrafa (Projeto Pirayawara, reformulação 2019).

Pela diversidade linguística, pelo mapa etnográfico de rios e lagos, ainda é um grande obstáculo para a política pública do Estado do Amazonas conseguir alcançar atender a realmente essa diversidade.

De acordo com o resultado de pesquisa desenvolvida, durante a formação de professores indígenas a definição da situação de política linguística dos povos indígenas tem sido definido de acordo com a demanda dos povos indígenas, por exemplo, dos MUNDURUKU de Borba, ou dos DESANO de São Gabriel da Cachoeira, bem como dos MURA de Autazes, que o estado colabore nos seus projetos políticos linguísticos de recuperar, salvaguardar ou fomentar o uso das suas línguas, de modo que elas possam efetivamente ser utilizadas no processo educativo e em todas as outras situações. Cada povo tem sua pedagogia própria. Nenhuma pedagogia indígena pode ser transplantada de um povo para outro.

é preciso valorizar o conhecimento indígena quando é pensado e executado a partir da realidade indígena, que venha responder à necessidade de vossos filhos. Acreditamos que educação seja instrumento para se ter a nossa memória escrita, pois os mais velhos estão morrendo e se ficar escrito, será repassado de geração em geração. (CIMI/ANE, 2001, p. 3).

Assim temos observado as obras publicadas em língua indígena, como o livro *Terras das línguas*, publicada pela SEDUC/AM, produzido no contexto do Programa de São Gabriel da Cachoeira (Magistério Indígena). Apresenta textos escritos em onze línguas: Baniwa, Desano, Hup´d, Kubeo, Kuripako, Nheengatu, Piratapuaia, Tariano, Tukano, Tuyuka e Wanano. O livro *Terras das línguas* tem possibilitado práticas pedagógicas específicas, com temas diversificados como receitas de

medicina tradicional, as narrativas de sua origem (GEEI, 2019). São povos que ainda falam a sua língua materna.

A segunda experiência exitosa como resultado da Formação Inicial/Projeto Pirayawara, na Língua Indígena, para o desenvolvimento linguístico para ampliar o campo de uso das línguas minoritárias, foi o resultado da pesquisa do povo Sateré-Mawé:

- TeHuhu'e Hap' é um jornal indígena no qual os conhecimentos linguísticos dos professores são ampliados a partir de textos produzidos na língua materna.
- 'Tupana Ewowi Urutuwepy' é uma obra literária produzida inteiramente na língua Sateré-Mawé. Descreve o puxirum do povo SATERÉ-MAWÉ, o trabalho solidário e coletivo na comunidade e dos profissionais na área da educação.
- 'Sateré-Mawé Mawé Mowe'eg Hap', escrito na língua Sateré-Mawé. É um livro de leituras acompanhadas de atividades escolares, aplicado ao desenvolvimento de ensino aprendizagem da escrita e oralidade, na produção textual.
- 'Sateré-Mawé Nemahara Hap Ko'i' é um livro nos quais os autores apresentam tipos de recreações e de lazer do povo SATERÉ-MAWÉ das diversas comunidades.
- 'Mikoi Mohag Wuat Waku Rakaria Set Ko'i' '(as plantas que curam), é um livro paradidático sobre as plantas medicinais usadas pelo povo SATERÉ-MAWÉ em seu território.

As obras acima citadas são escritas com riquezas de detalhes, apresentam o domínio da língua SATERÉ-MAWÉ. Os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças às estratégias próprias, das quais formam precisamente a pedagogia indígena. Ou seja, continuou havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1997).

Diferentemente o povo MUNDURUKU de Borba e os MURA de Autazes que durante a formação inicial definiram como projetos político-linguísticos de recuperar, salvaguardar ou fomentar o uso das suas línguas, de modo que elas possam



efetivamente a ser utilizadas no processo educativo e em todas as outras situações. Segundo o Projeto Pirayawara, para aqueles povos não falantes da língua da etnia, o curso de formação tem como função construir projetos durante as nove etapas para subsidiar o cursista diante da definição da política linguística e acompanhar o andamento do processo após o término do curso, com a formação continuada.

Na situação atual do povo MUNDURUKU de Borba, o estado não contribuiu como versa o Projeto Pirayawara, no intuito de acompanhar o desenvolvimento do projeto acima citado. Segundo professor Emilson Frota<sup>18</sup>,

[...]foram feitas series de investidas para o fortalecimento da língua, mas o problema que nos tem impedido é o financeiro. Primeiro tentamos mandar professores para o estado do Pará, durante o curso do Pirayawara, para passar seis meses ou um ano para aprender a falar a língua Munduruku e, retornar ao município falando para dar aula e ajudar a fortalecer a língua. Não deu certo. Primeiro porque não tinha uma agencia financiadora para arcar com o custo das despesas, segundo porque, havia um numero de professores que se negavam a participar, pelo tempo e distanciamento da família...Segunda investida, foi feita com a Universidade Federal da Paraíba, cujo objetivo era trazer famílias que pudessem influenciar interagindo com a comunidade e ajudar no projeto. A Universidade nos ajudaria no trajeto das famílias ate a Transamazônica no Suncuduri no Rio Acari. E nós não tínhamos novamente financeiramente condições de trazelos para o nosso município(Borba).Assim o movimento foi enfraquecendo e o projeto nessa mesma perspectiva. Já enfraquecido financeiramente, buscamos a terceira opção. Pesquisa de campo, aproveitando os mais velhos da comunidade que ainda falam a língua Munduruku. Foi bom mas não conseguimos prosseguir pela limitação da faculdade mentais dos velhinhos. Então partimos para o projeto financiado pelo governo em longo prazo em parceria com a FUNAI, tem um planejamento, com mapeamento e estratégias. Mas com a COVID-19 (Pandemia), a atividade esta parada (FROTA, 2022).

O Estado por meio do Projeto Pirayawara teve uma participação efetiva, durante a realização do curso, ou seja, somente as nove etapas, mas não houve avanço sobre o fomento das línguas, após o curso da Formação Inicial<sup>19</sup> por meio da formação continuada. A língua MUNDURUKU de Borba, ainda busca efetivamente inserir nos seus projetos linguísticos a demanda que se definiu durante o curso de

<sup>18</sup> Professor, coordenador de educação escolar indígena (Munduruku), pesquisador do PPGAS/UFAM-AM. Vice- Presidente do Conselho Estadual de Educação-CEEI/AM 2022.

<sup>19</sup>A formação continuada e o aperfeiçoamento dos técnicos da equipe central dão-se por meio de diversas providências, de modo que possam:• assessorar os professores indígenas na produção de materiais didático-pedagógicos, na construção de currículos, metodologias e sistemas de avaliação, no contexto dos programas de formação; • atuar como docentes em curso de formação inicial e/ou continuada de professores indígenas;• assessorar as Secretarias Municipais de Educação; colaborar com ideias criativas e buscar soluções inovadoras que sirvam de base para implantar e desenvolver uma educação transformadora;• participar de cursos e eventos relacionados com Educação Indígena (seminários, congressos, reuniões, encontros pedagógicos de professores)

formação. Conclui-se que o maior obstáculo é o fator financeiro que tem influencia negativa para dar continuidade para a ação no município de Borba. Daí, a importância dos gestores estaduais encontrar subsídios específicos para a especificidade dado pelas políticas públicas à educação escolar que estejam em acordo com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam,

é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea (BRASIL, 1998, p. 12)

Diante dessas afirmações é importante a participação do protagonismo indígena, na construção e material didático durante a formação de professores e o acompanhamento após a formação. Segundo o Programa, durante a formação se constrói junto com os cursistas uma política linguística de acordo com o problema identificado durante a formação, para ser fomentada junto com os professores após o curso em parceria com o município, em sua aldeia/comunidades de origem. É preciso construir o material didático? Sim é preciso. Isso resolveria o problema. Mas, não é um caminho fácil devido à diversidade geográfica e à localização dos povos em diversos pontos de difícil acesso. Não é um caminho simples trabalhar com a diversidade. É um trabalho muito interessante. É necessário que os planejamentos sejam realizados com a participação dos indígenas, é um trabalho muito complexo. Já afirmava o professor Clovis Palmeira “educação escolar indígena é doce, mas é dura que nem rapadura”. O Projeto Pirayawara (Formação Inicial), por meio do Estado, forma professores Indígenas para atender a diversidade étnica de acordo com a política linguística apresentada por cada povo durante as etapas de formação dos cursos.

Com a implantação da escola colonial alguns povos perderam grande parte da educação tradicional. Foi um processo que anulou culturas, conhecimentos, valores e a forma mais pura das pedagogias indígenas que é o ensinar através da oralidade, da experiência e de exemplos. Poucos são os que continuam existindo, atuando e garantindo a continuidade histórica dos povos indígenas, como povo cultural e etnicamente diferenciado a exemplo os povos indígenas. A escolarização

invadiu a vida dos povos indígenas durante a colonização com o objetivo de anulação.

O desafio maior do Projeto Pirayawara – Formação Inicial – Língua Indígena foi o desejo de chegar o mais próximo aos objetivos e especificidades do povo tradicional e encontrar uma maneira de materializar a valorização cultural indígena e a valorização de saberes científicos e tecnológicos. O desafio aqui é como chegar a um conceito de uma espécie de igualdade e ponto de equilíbrio. Com experiências didáticas que é uma tarefa da escola. Mas não o suficiente se não houver uma articulação entre comunidade e educação escolar.

No curso de formação Inicial (Projeto Pirayawara) ainda existe uma lacuna a ser preenchida. Observo que, apesar de existir um programa específico que trata das situações e problemas da educação escolar junto aos povos indígenas, não é visível uma política pública no estado (SEDUC-AM) para povos indígenas. Outro fator observado, no processo da atuação do Programa Pirayawara, é a falta de uma política específica que trate as línguas indígenas dos diferentes povos. Isso significa que, mesmo com as formações do magistério em comunidades indígenas, ainda é ausente a reafirmação, o lugar e a função das línguas indígenas tanto para a educação indígena quanto para as cosmologias indígenas. Ou seja, ainda é nula a presença do uso da língua indígena como instrumento para a manutenção e fortalecimento da língua materna.

No passado a língua indígena não era usada apenas para a comunicação, mas também como transmissão e realização das práticas culturais, valores e crenças das sociedades indígenas, que fazem parte da composição e do desenvolvimento da identidade étnica de um povo.

Com ausência de uma política pública que trate do objetivo específico sobre as línguas no sentido de proteção cultural, organizações não governamentais marcam presença, pela limitação da presença efetiva governamental. Restando aos povos indígenas buscar estratégias para resistir a ocupações irregulares que ocorrem com frequência dentro das terras indígenas, inclusive em terras já demarcadas, a fim de explorar a terra de forma irregular e extremamente predatória e prejudicial. Tais ocupações desrespeitam a concepção dos espaços materiais e imateriais, bem como sua simbologia para os povos indígenas.

Conviver com os povos indígenas durante a formação em suas aldeias foi essencial para experimentar na prática as teorias, para comprovar, ou muitas vezes reconstruir ou construir, a partir das teorias, ideias ou hipóteses um novo conhecimento. Assim a prática da interculturalidade, tem sido um instrumento para fazer análise e reflexão de forma dialógica para consultar os povos sobre o que pensam e como analisam as políticas públicas sobre Educação Escolar Indígena, mais especificamente sobre língua indígena e sua territorialidade nos espaços da educação escolar indígena, ou seja, é necessário problematizar a história de um fato acontecido para fundamentar a partir da história dos povos indígenas os direitos conquistados. Ou seja, o protagonismo indígena faz a diferença.

Entendo que a história dos povos indígenas não começou em 1988, mas foi a partir da Constituição Federal de 1988 que foi possível aos grupos indígenas do país afirmar importantes reivindicações de suma importância para os povos indígenas, no artigo 210 está determinado o direito à educação na língua materna e em seus processos próprios de aprendizagem. O direito de ser e permanecer indígena, com direito a uma educação específica, que, no artigo 231, garante aos indígenas reconhecimentos de sua identidade e a manutenção, sendo confirmado no art.232, e legislação subsequente, que garantiu às sociedades indígenas no país, com mais de 160 línguas diferenciadas, uma educação específica, intercultural e bilíngue, e no texto da Lei de Diretrizes de Bases - LDB de 1996, que no seu art. 78 atribui ao Sistema de Ensino da União a tarefa de desenvolver programas de pesquisa e ensino. Com base nessa legislação o Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução do CEB nº 3/99, fixa as diretrizes nacionais para funcionamento das escolas indígenas e garantindo a formação de professores indígenas. Assim,

Conhecer a legislação, formulada em âmbito federal, sobre a Educação Escolar Indígena é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática (GRUPIONI; DARCI SECCHI; VILMAR GUARANI, 1999, p. 131).

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer a legislação para não aprisionar o direito à diferença cultural que tem sido bandeira de luta do movimento indígena desde a década de 1970, articulado a outros movimentos da sociedade civil organizada em prol da democratização do país. Na busca pela construção deste diálogo, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação

Básica, instituiu em 1999 as primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. O Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99 fixaram normas para o funcionamento das escolas indígenas, no âmbito da Educação Básica. Com a regulamentação das diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas Resolução nº 3/99, observa-se a abertura para o protagonismo indígena, no sentido de construir subsídios e mecanismos para se efetivar e garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada e de qualidade.

Do período da Constituinte (1980), já se desenhava o protagonismo indígena com o apoio do movimento indígena Brasileiro. Mas, a visibilidade do protagonismo indígena, dá-se a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. As Diretrizes.

resultam do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro, seja nos diferentes espaços de organizações de professores indígenas nas suas mais diversas formas de associações, seja por meio da ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, as coordenações Indígenas nas Secretarias de Educação, no Ministério da Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 13/12, p. 1).

Considerando a assertiva supracitada, torna-se importante transcrever o próprio texto do Parecer, quando diz:

O protagonismo indígena, refletido de modo significativo na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, também é exemplificado no momento histórico em que, pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE. É, então, no momento em que se busca a construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social por meio das práticas da educação escolar que se dá a construção destas Diretrizes como forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas (CNE/CEB nº 13/12, p. 1).

Tecendo direitos e deveres ao longo dessa trajetória destaca-se a atuação específica da CEB e de seus conselheiros nos espaços de interação com as comunidades escolares indígenas. Em 2007,

por exemplo, a Câmara de Educação Básica realizou, no período de 25 a 27 de março, reunião ordinária no município de São Gabriel da Cachoeira, AM, região do Alto Rio Negro. O evento se converteu num marco histórico da CEB, tendo em vista ser uma das primeiras reuniões ordinárias fora de sua sede em Brasília. Suas sessões contaram com uma grande audiência pública, notadamente indígena, quando foi posta em relevo a situação da Educação Escolar Indígena daquela região. Segundo a conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, presidente da CEB *na época, o evento refletiu a preocupação da Câmara de Educação Básica em estar próxima da comunidade indígena para discutir a formulação e a implementação da política nacional de Educação Escolar Indígena (CNE/CEB nº 13/12, p. 2).*

No bojo da formulação e implementação da política nacional Escolar Indígena, pela primeira vez participa da relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE, uma indígena, conselheira Rita Gomes do Nascimento (Potiguara), de acordo com a fundamentação do Parecer 13/2012, ouvidas as reivindicações e as organizações do movimento indígena acerca das questões da Educação Escolar Indígena. Observa-se nas Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena-MEC-(DPEF, Brasília, 1994):

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades indígenas, a qual se pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e autodeterminação[...]. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994, p. 12)

Como reconhecem as legislações nacional e estadual, é direito dos povos indígenas no Brasil a elaboração de um sistema próprio de ensino e aprendizagem que garanta, entre outras coisas, a língua materna como língua de transmissão de conhecimento nas escolas indígenas, a adequação de espaço físico à realidade regional e cultural de cada povo, a elaboração de material pedagógico próprio e específico para cada cultura e a formação de um corpo docente apropriado a cada realidade indígena.

A Gerência de Educação escolar Indígena-GEEI/SEDUC-AM<sup>20</sup>, ainda não tem uma política linguística definida para o Estado do Amazonas. Pelo fato de ser incipientes as informações sobre a situação das línguas indígenas, pelo difícil acesso geográfico para um levantamento sociolinguístico no Estado do Amazonas

---

<sup>20</sup> Responsável no estado do Amazonas de desenvolver o Projeto Pirayawara/Formação Inicial.

para se conhecer os contextos linguísticos dos povos da região. Além da falta de construção dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, por meio do qual é possível verificar a definição da política linguística definida pelos povos indígenas. O que se tem como resultado são as políticas linguísticas definidas pelos professores durante a formação Inicial (Projeto Pirayawara).

De acordo com o Projeto Pirayawara (1991), é função do Estado por meio da GEEI/SEDUC-AM, fomentar o desenvolvimento e o uso das línguas indígenas no estado do Amazonas. Prover condições financeiras, estruturais e logísticas para pôr em prática o levantamento sociolinguístico no Estado do Amazonas. Constituída com três ações específicas para responder às demandas dos povos indígenas para apoiar o processo de recuperação, desenvolvimento e fomento do uso das línguas indígenas no estado do Amazonas; elaborar e executar projetos na área de desenvolvimento das línguas indígenas, paralelamente ou não aos cursos de formação de professores do Projeto Pirayawara, em parceria com organizações indígenas e com entidades especializadas na área; manter um programa editorial próprio nas línguas indígenas no estado do Amazonas.

## 7 CURSO DE LICENCIATURA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Este capítulo tem por finalidade apresentar considerações, apontamentos e diálogos a partir das referências bibliográficas, acerca do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas. E como subsídio, utiliza-se, fundamentalmente, o Projeto Político-Pedagógico – PPP do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – CNE/CEB Nº: 13/2012, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; além de outras obras, registradas e referenciadas a seguir.

Não é novidade que o PPP trata de um documento que assegura a independência e gestão administrativa às instituições de ensino, quanto à proposta de orientação de suas práticas educacionais, formando os seus objetivos. E segundo a UFAM (2012) o principal desafio do PPP do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas foi contribuir na formação específica de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas aldeias.

Mas obviamente que o PPP não segue um caminho simplório de estabelecer orientações e normas para formar e inserir professores indígenas, nas suas respectivas aldeias. Na realidade, o PPP deve ser flexível e com uma visão holística; desta forma, aludindo ao Plano de Ações Articuladas (PAR/2020), é possível entender o papel do Projeto Político Pedagógico e quais são os conceitos envolvidos e perceber que esse documento deve observar tanto a realidade da instituição de ensino quanto da comunidade escolar. Isso significa que ele deve atender cada pessoa e o grupo como um todo ao mesmo tempo. Por esta razão, essa ferramenta deve ser completa, funcionando como um guia para o grupo, e flexível, para que se adapte às necessidades de cada estudante.

É salutar considerar que o PPP teve início anos antes, por este motivo, o desafio inicial era atender a primeira demanda; e com o tempo, houve novos desafios e metas. Tal fato pode ser corroborado pelo próprio histórico do PPP.

No dia 01 de maio de 2008, teve início à primeira Turma do Curso, com 60 alunos do povo Mura, no Município de Autazes/AM. Em 2011, houve a implantação de duas novas Turmas: uma com 47 alunos do povo Munduruku, no Município de Borba/AM, e outra com o povo Sateré-Mawé,



no Município de Maués/AM, com 56 alunos. Para dar conta da ampliação da oferta de novas Turmas, conforme demandas apresentadas por outros povos indígenas da região, a Resolução 041/2009 (CEG/PROEG) alterou o nome do Curso, inicialmente “Formação de Professores Indígenas Mura”, para “Formação de Professores Indígenas” (UFAM, 2012, p. 3).

Considerando o registro supracitado, torna-se evidente que a construção e consolidação do Projeto Político Pedagógico não foram efetivadas apenas com o interesse unilateral da UFAM e demais instituições de ensino e ainda, não foi feito por meras especulações com moldes existentes; foram necessários esforço, estudo e diagnóstico.

A construção desse Projeto Político Pedagógico vem se realizando num processo participativo que prioriza o ouvir das comunidades, indo às aldeias, reunindo a população indígena para discutir, dialogar e construir o projeto de formação de interesse deles. Foi e ainda é nessa circunstância que o projeto do Curso é discutido; com a participação influente dos povos indígenas por meio de suas lideranças, de modo que essas discussões têm possibilitado tomar ciência sobre suas necessidades, anseios frente à escolarização, o projeto de escola que os povos indígenas desejam a formação de seus professores. (MELO; BACURY; SILVA, 2020).

Observa-se não somente a evolução e as otimizações que o PPP apresenta com o passar dos anos, mas também a sensibilidade do corpo organizador, em preparar e qualificar os professores indígenas. Isso pode ser confirmado pelas suas próprias perspectivas de 2012.

A implantação do Curso representa um novo e importante passo na consolidação da atuação da UFAM na formação de professores indígenas e visa fortalecer seu compromisso institucional com esta realidade, atendendo, até este momento (2012), a reivindicação apresentada pelos povos Mura (região de Autazes/AM), Sateré-Mawé (região de Maués/AM) e Munduruku (região de Borba/AM). (UFAM, 2012, p. 4).

Um panorama mais amplo é percebido se formos comparar sua proposta inicial. E pode ser vista de forma não somente qualitativa, mas principalmente, quantitativa. Pois, inicialmente, começara com uma turma para atender os Muras, e em 2012, a partir de reivindicações, atenderia turmas dos Sateré-Mawé e os Munduruku. Essa preocupação (de não somente receber indígenas em instituições de ensino superior, mas de dispor condições para torná-los hábeis professores)

torna possível o caminho de novas relações sociais de caráter intercultural; inclusive de onde brota o objetivo do PPP.

Assim, de maneira geral, a finalidade do PPP é formar, em nível superior, numa visão intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas; habilitados de forma plena, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes (MELO, BACURY; SILVA, 2020).

Como fora mencionado, após a realização de um diagnóstico que tinha por objetivo rever as dinâmicas educacionais que envolviam os indígenas, de maneira que incluísse, não somente a aceitação da diversidade quanto à cultura dos povos indígenas, a UFAM juntamente com a população indígena envolvida (inicialmente os Muras), realizavam várias reuniões (fóruns e oficinas), para construir e consolidarem o PPP. Isso é algo que revela não somente um formalismo ou estruturação que obrigatoriamente a UFAM teria que atender, por motivos de pressão da sociedade e da mídia, mas um processo de mudança de paradigmas, que via desde a própria formação dos professores até a devida instituição escolar (que a partir de então, se chamaria de escola indígena).

A instituição escolar ganha, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 4)

É claro que a procura pela educação de nível superior, demandada pelos povos indígenas, foi e ainda sofre com desafios e dilemas. É possível dizer que esta demanda é vista como mais uma forma de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, por meio da perspectiva de conversas interculturais. Dessa forma, a formação de professores indígenas tem um simbolismo da luta desses povos e de igual modo, à solidificação da autonomia e do respeito à diferença.

Mediante o acima exposto, e considerando que fora mencionado o objetivo geral do PPP, destacam-se de igual modo seus objetivos específicos:

contribuir para o avanço do projeto político-pedagógico das escolas indígenas; oferecer condições para que as escolas indígenas, através do trabalho educativo integrado dos professores e comunidades, possam promover o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental indígena, propiciando um diálogo intercultural, a partir de suas lógicas e valores; possibilitar aos professores indígenas um processo de formação que contribua para a construção de condições de promover em sala de aula o processo educativo que, fundamentado na cultura e forma de pensamento própria de cada povo, possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, através da apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades; promover ações que permitam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (UFAM, 2012, p. 13).

Ponderando os desígnios supracitados, é possível compreender que o PPP é constituído com uma visão de responsabilidade de fazê-lo ter sucesso nas escolas indígenas. Ele também visa dispor meios para que as escolas e professores usem todas as estratégias e conteúdos educativos e gerar saberes que destacam a valorização da cultura indígena, de seus patrimônios territoriais e ambientais, sempre levando em conta, a cosmovisão dos povos indígenas. Outro ponto a ser destacado diz respeito à rotina em sala de aula do professor indígena, pois ele precisa estar apto e voltado para melhoria de condições de vida, por meio da criticidade, tanto dos bens culturais, quanto dos dispositivos e recursos tecnológicos.

Quanto à organização curricular, a PPP dispõe de concepção e princípios. De maneira que a compreensão do curso atende o disposto no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, onde parte de uma reflexão que discute a presença dos até hoje não incluídos no ambiente acadêmico (dentre outros, os índios), indo além do tema do acesso/permanência. Sobretudo, nota-se a necessidade de pensar em iniciativas institucionais que possibilitem (como alternativa pedagógica) o diálogo entre os diferentes saberes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Justaposto a essa perspectiva, o curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas dispõe de três princípios. De acordo com a UFAM (2012) são fundamentais a interculturalidade, interdisciplinaridade e a possibilidade de seleção/escolha conjunta das disciplinas e conteúdos que vão compor o currículo do curso.

Além dos princípios, o PPP apresenta-se por uma estrutura organizada por módulos. Acredita-se que para melhor aproveitamento do curso, ele é aplicado em regime modular; sendo organizado em turmas indígenas. Consoante a UFAM

(2012), na época, o curso é realizado nos municípios de Autazes (Turma Mura), Borba (Turma Mundurukú) e Maués (Turma Sateré), onde há duas etapas intensivas de funcionamento por ano; uma de um mês e outra de dois meses. Segundo a Universidade, a Turma Mura tem aulas nos meses de maio, outubro e novembro; a Turma Mundurukú, nos meses de março, agosto e setembro e a Turma Sateré-Mawé, em maio, junho e outubro.

De acordo com o PPP, o curso tem duração total de cinco anos, composto da seguinte forma: uma etapa de formação geral, com duração de dois anos e carga horária de 1320 horas, para estudo dos fundamentos e noções básicas (disciplinas pedagógicas e das três grandes áreas), com todos os alunos indígenas estudando juntos; uma etapa de formação específica, por três (3) grandes áreas: (1) Ciências Humanas e Sociais – História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia. (2) Ciências Exatas e Biológicas – Matemática; Química; Física; Biologia. (3) Letras e Artes – Língua Portuguesa; Língua Indígena; Expressão Cultural e Práticas Corporais. Duração de dois anos e carga horária de 840 horas, para completar o estudo da formação geral e dos conteúdos específicos de cada grande área, conforme a opção de cada graduando e; uma etapa de integração das áreas, com duração de um ano, momento em todos os alunos indígenas da turma (por povo) juntar-se-ão novamente para debaterem os resultados dos trabalhos de pesquisas, de estágios, a elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas, os Trabalhos de Conclusão de Curso e outras questões relevantes que forem surgindo ao longo do Curso (UFAM, 2012).

Ao ponderar a estrutura e os módulos supracitados, percebe-se que a finalidade do PPP é, realmente, formar professores conscientes; torná-los multiplicadores de conhecimentos que estimulem a participação de cada povo indígena assistido pela Universidade; de maneira que estes sejam cidadãos, com melhores condições de conduzir e proteger, não somente o seu território, mas seus interesses e direitos; proporcionando a melhoria da qualidade de vida.

Por fim, de acordo com a UFAM (2012), o PPP dispõe, ainda, das dimensões da avaliação no curso e a extensão. De maneira que no tocante à avaliação, existem avaliação docente, avaliação discente, avaliação do processo ensino-aprendizagem e a avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Como todo projeto, o PPP precisa ser revisto constantemente, por esta razão, é fundamental que haja a devida avaliação de forma holística. Por outro lado, a extensão vem efetivar o disposto no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB Nº: 13/2012 e no Artigo 207 da Constituição Federal que preconiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Portanto, precisamos entender que a UFAM desenvolve, além da formação dos professores, concebe pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, ou seja, abrange desde a graduação até mestrados e outras atividades e titularidades.

### **7.1 Licenciatura de Formação de Professores Indígenas do Território Etnoeducacional do Alto Rio Negro - São Gabriel da Cachoeira-AM**

Reitera-se, como fora exposto no início deste capítulo, que a formação e a atuação de indígenas como professores é uma vitória desses povos que procede, dentre outras áreas, do direito à educação própria conquistado na Constituição Federal de 1988. A formação do professor indígena, logo, é um dos resultados deste direito e consequência, em muitos casos, das reivindicações do movimento indígena, em destaque do estado do Amazonas.

Mas antes de abordar detalhes da Licenciatura Formação de Professores Indígenas do território etnoeducacional<sup>21</sup> do Alto Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, torna-se enriquecedor falar, brevemente, de algumas características da região.

A região do rio Negro, noroeste da Amazônia é território de 23 povos indígenas pertencentes às famílias linguísticas Tukano Oriental, Japurá-Uuapés (anteriormente denominada Maku), Aruak, Tupi e Yanomami, que perfazem 95% da população e da extensão territorial do município de São Gabriel da Cachoeira (112.000.000 ha). Isso faz dela a região com a maior diversidade linguística do Brasil e do continente americano. Sua população

---

<sup>21</sup> Vieira (2017, p. 47) concebe a noção de Território Etnoeducacional (TEE) a partir de uma política de educação que tenha no território a referência para planejar e executar as políticas públicas de Educação Escolar Indígena aos povos indígenas, sem se limitar à política administrativa de estado e às suas determinações de fronteiras.

total é de 29.951 habitantes (IBGE, 2000) embora a prefeitura faça uma estimativa atual de 46.000 habitantes, distribuídos em 427 comunidades. (UFAM, 2012, p. 1).

É fundamental destacar que a Licenciatura Formação de Professores indígenas do território etnoeducacional do Alto Rio Negro é conduzida não apenas na região com a maior diversidade linguística do Brasil, mas de acordo com a UFAM (2012), também em duas das maiores terras indígenas já demarcadas no Brasil. De maneira que a primeira é a Terra Indígena Yanomami demarcada em 1992, e a segunda, a Terra Indígena do Alto Rio Negro demarcada em 1998, uma situação ímpar no país, tendo em vista que fora demarcada de maneira contínua em apenas um território para 22 povos indígenas; isso considerando a exogamia linguística.

O projeto do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas do rio Negro foi implantado pelo IFAM (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas), em parceria a UFAM, e com as Prefeituras de municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Izabel do rio Negro e Barcelos. E esta parceria foi estabelecida levando em conta critérios cruciais, mas o principal é a disponibilidade de infraestrutura.

O IFAM é a única instituição federal de ensino superior com infraestrutura estabelecida na região. Além dele, existe a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), mas que não oferece nenhum curso específico para formação de professores indígenas. Isso amplia a responsabilidade e o papel do IFAM na região, que mesmo com as dificuldades geradas pela localização distante e de difícil acesso, tem se esforçado para se aproximar das comunidades indígenas que representam 90% da população local e atender suas demandas (IFAM, 2012, p. 5).

Sabe-se que para um projeto como esse é necessário o envolvimento de várias frentes, culturas e conhecimentos, essencialmente dos povos indígenas que vivem na região. Com a intenção de avançar à licenciatura interdisciplinar por áreas de conhecimento (saindo da disciplinar), é salutar ponderar erros e acertos, mas priorizando a busca pela inovação. E partir dessa interdisciplinaridade (processos sociais oriundos das etapas de ensino-aprendizagem), haverá a construção de novas relações interculturais entre IFAM e os povos indígenas do Alto Rio Negro, de forma recíproca.

Um aspecto relevante do Projeto do Alto Rio Negro é que ele precisava, realmente, ter o perfil dos povos indígenas, além de valorizar sua história no decorrer do tempo, sem perder a identidade.

Os povos indígenas do rio Negro destacam-se historicamente por longo processo de escolarização que tem início ainda no início do século XX, pela (re)valorização da identidade étnica e linguística, na luta pela (re)conquista da autonomia sócio-econômica-cultural e pela valorização da memória histórica, não deixando, porém, de reconhecer e valorizar as tradições de outros povos indígenas e da sociedade envolvente e, com esta, os conhecimentos científicos (IFAM, 2012, p. 9).

Mediante o acima exposto, é possível compreender que não é qualquer curso de formação de professores que os povos do rio Negro precisavam, mas este por sua vez, deveria contemplar o contexto, realidades e objetivos históricos pretendidos. Por esta razão, conforme registra o IFAM (2012, p. 10), “o curso pretende possibilitar oportunidades de estudos e pesquisas no campo de práticas pedagógicas dos professores indígenas do rio Negro”.

E a preocupação que a UFAM e IFAM tiveram e ainda tem, vai, justamente, atender o disposto no Artigo 20, da Resolução CNE/CEB nº 5/2012, do ela assegura as ofertas de cursos em formação indígena, para formar professores indígenas, com a finalidade de formar docentes críticos, transformadores que respeitem as especificidades de cada comunidade, valorizando a língua indígena para contribuir no fortalecimento de uma educação diferenciada, e ao longo do tempo poder suprir a necessidade que uma escola indígena tanto almeja (BRASIL, 2012).

Quantos aos objetivos do projeto, afirma-se por meio do IFAM (2012), que há o mesmo texto apontado nos objetivos e a mesma estrutura do PPP contido na seção anterior; de maneira que há a adequação das finalidades, para atender as necessidades dos povos indígenas da região do rio Negro. Contudo, há uma peculiaridade, pode-se dizer que trata de atualizações quanto à etapa de formação específica, como se observa a seguir:

Durante a formação por áreas específicas, na realização de seminários e oficinas serão inseridos temas diversificados, sugeridos nos encontros para elaboração deste projeto: Metodologias para trabalhar com salas multisseriadas; Modalidades de Ensino (Educação Especial, EJA, Educação Infantil); Temas Transversais; Informática Básica; Gestão de Recursos Naturais e Sustentabilidade; Educação Ambiental; Mitologias dos Povos indígenas do rio Negro; Saúde e Qualidade de vida; Ética Profissional;

Direitos Humanos; Mobilização de Recursos Humanos (IFAM, 2012, p. 12, grifo nosso).

Ao verificar a estrutura desta etapa, percebe-se a inserção de temas novos e de domínio de um professor. Mesmo porque o diferencial do Curso diz respeito a seu próprio público; professores atuantes, porém sem formação superior.

De acordo com o IFAM (2012) havia uma grande demanda por formação de professores indígenas no Território do Alto Rio Negro; tanto é verdade que durante o processo de discussão do projeto, diagnosticou-se a existência de 700 professores indígenas em sala de aula sem formação superior; onde 250 se formaram em Magistério Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC AM, no final de 2012. Além dos 700 que ainda aguardavam por uma oportunidade de formação superior; além disso, existem outros que possuem formação superior, muitos, inclusive em licenciaturas regulares, contudo, sem formação ou habilitação específica em magistério ou licenciatura indígena.

Por intermédio de alguns memoriais elaborados, por formandos do Curso em Licenciatura Formação de Professores Indígenas do território etnoeducacional do Alto Rio Negro - São Gabriel da Cachoeira, vamos perceber um perfil de cada indivíduo; e ainda, apesar da proposta e dos objetivos, devidamente explicitados no Projeto, há dificuldades e limitações entre o esteio legal que rege a formação de professores indígenas e a realidade vivida por cada pessoa.

Quanto ao perfil dos formandos, a partir de Pinheiro (2021), Tomaz (2021) e Brazão (2020), nota-se que apesar de estamos no século XXI, com todas as modernizações e interações sociais com os não indígenas, os formandos são oriundos de famílias agricultores; eram humildes, mas cujos pais fizeram o possível para que seus filhos tivessem acesso à educação. Ambos registram que os pais não tiveram oportunidade de terem melhor acesso à escola. Acima de tudo, buscavam sempre o melhor para família, mediante os árduos trabalhos da roça. Eles registram que os pais produziam muitos itens artesanais e como de costume, eram hábeis na pesca.

Eles ingressaram na Formação de Professores Indígenas com idade um pouco acima da média dos alunos da formação de professores de Manaus; fato este decorrente do início tardio na vida escolar, durante a infância. E como fora dito, eles



atuavam como professores e até mesmo cargos de coordenação, entretanto, sem formação superior.

Agora, versando sobre as expectativas estabelecidas tanto na legislação, quanto no próprio projeto, observa-se um distanciamento em relação à vivência do universitário. Pois conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB Nº: 13/2012, a Educação Escolar Indígena vem obtendo avanços importantes. O presente parecer é apenas um de muitos esteios legais que o precedem; como a própria Constituição Federal de 1988; o parecer CNE/CEB nº 14/1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; a Resolução CEB nº 3 que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, entre outras. Atualmente, existem vários dispositivos legais que beneficiam e legitimam a relevância de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas.

Entretanto, na prática, há enormes conflitos e contradições a serem superados dentro e fora da nossa região do Alto Rio Negro. As secretarias devem ter mais participação nas escolas indígenas, os órgãos de estados devem apoiar e fortalecer os professores e lideranças indígenas, buscando, com eles, novas soluções para os problemas. Surgem vários conflitos e contradições de alguns pais e, até mesmo, de uma minoria do corpo docente em relação ao ensino diferenciado. (TOMAZ, 2021, p. 11)

A impressão é que existe um direito voltado aos indígenas, mas sempre o interesse de quem está na administração do governo (esferas federais, estaduais e municipais) não é o mesmo. Na verdade, denota-se a falta de interesse, tanto é que tudo fica mais difícil resolver os problemas ou conflitos no contexto da educação indígenas, de forma que esses assuntos ficam em segundo plano.

Isso pode ser corroborado por Vieira (2017), quando a autora afirma que, em alguns estados, a efetividade dos direitos só acontece por interesse político das pessoas que estão à frente dos poderes públicos federal, estadual/municipal e pela luta dos povos e organizações indígenas. Agregado a este fato, ela ainda diz que os últimos dez anos são marcados por preocupações e incertezas, por conta da percepção clara das limitações estruturais e conjunturais para a efetividade desses direitos, além da dificuldade de o Estado de cumprir sua tarefa na garantia deles. Os sistemas de ensino ainda não se apropriaram dos princípios e diretrizes para garantir, em toda a extensão, esses direitos.

E vamos compreender que essas lutas são vencidas, com ajuda de representantes e líderes indígenas que vão à luta pelos direitos de seu povo. E quando essa liderança, com o passar do tempo, torna-se reduzida, é imprescindível que o aluno do Curso assuma, não somente uma postura firme, mas de propósito de defensor de sua comunidade. Até porque são muitos os desafios e a serem enfrentados durante toda a formação.

À luz dos registros de Pinheiro (2021), Tomaz (2021) e Brazão (2020), vamos ver os principais desafios: a começar pelo mais atual e que ainda, permeia a rotina de todas as nações que é a COVID-19. Em decorrência do distanciamento, foi empregada a tecnologia, informatização nas aulas remotas; logo, isso foi um percalço aos alunos, que foram obrigados a utilizar um novo aparato técnico, para receberem os conteúdos das aulas. Um outro aspecto citado foi a distância do local onde moravam, até a escola onde realizam os estágios; as limitações de locomoção e meios de transporte (pois nessa região, utiliza-se o modal fluvial, como meio de transporte, como canoas e voadeiras); e ainda foi apontado o uso das línguas maternas (indígenas) durante a escolha da área de atuação, pois muito tinham dificuldade na fala, mas principalmente na escrita.

Obviamente que nem tudo foi realizado com dificuldade, há êxitos pautados no Projeto e na legislação pertinente e precisam estar registrado, para não haver injustiças. A exemplo, alude-se a Tomaz (2021) quando declara que os professores empenhavam-se para ministrar suas aulas com bastante êxito e sempre respeitando as diferentes culturas; sempre valorizando e apoiando as atividades realizadas de acordo com o contexto de cada universitário, como rege o Art. 18 da resolução 01/2015- CNE/CEB:

Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas (BRASIL, 2015).

A atitude dos professores em relação à pluralidade dos alunos, em relação as suas etnias e à responsabilidade de ministrar as melhores aulas, gera impactos favoráveis a todo o processo estabelecido em leis e no Projeto do Curso. O sucesso de toda a proposta de formação de professores indígenas só é possível com a

participação efetiva de todos os envolvidos. Percorrendo desde o planejamento do curso, das bolsas e indo até os cursos de extensão.

## 7.2 Letras e Artes - língua indígena

Ao considerar a legitimidade dos direitos indígenas, não podemos desconsiderar, de maneira alguma, a Constituição Federal de 1988, pois foi por intermédio de sua promulgação que as reivindicações indígenas foram acatadas e foram elencadas na Carta Magna.

Organizações, normalmente desorganizadas até então, fizeram presença durante todos os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Banqueiros, bancários, operários, idosos, negros, mulheres, indígenas, enfim, vários foram os setores sociais que buscaram o apoio dos constituintes para que seus direitos pudessem ser garantidos na nova Constituição. Grupos indígenas também participaram, cantando e dançando nos corredores do Congresso Nacional. O presidente da Assembleia Nacional Constituinte, deputado Ulysses Guimarães, foi presenteado com um “cocar da amizade” em seu gabinete em plena Câmara, durante manifestação da comunidade indígena. (ALBUQUERQUE *et. al.*, 2016, p. 32)

Nesta ocasião, a história nos diz que as reivindicações mais relevantes dos povos indígenas brasileiros ficaram sob à égide da Constituição Federal de 1988 – CF/88; dentre elas foram inseridas: a consideração dos direitos históricos das populações indígenas, a demarcação dos territórios indígenas e a salvaguarda do usufruto pelos povos indígenas de seus recursos naturais.

A CF/88 trouxe não somente reconhecimento de direito à demarcação de território indígena, mas também a tutela do patrimônio cultural destes povos. Neste sentido, encontram-se salvaguardados o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Os indígenas são elevados ao status de nação constitucionalmente protegida, bem como suas diferenças e sua diversidade cultural. Uma vez que a nova Constituição reconheceu os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam de forma originária, isto é, que estes direitos existem anteriormente ao próprio Estado brasileiro, no mesmo contexto se

estabelece o reconhecimento automático de toda a cultura indigenista (ALBUQUERQUE *et. al.*, 2016).

Ainda segundo esses autores, com a evolução do Direito Internacional, os povos indígenas têm conquistado notoriedade, por intermédio de Acordos e Convenções Internacionais, que acolheram e avaliaram o fato de que os índios, desde o período da colonização no final do Século XV, foram e ainda estão sendo desrespeitados em seus direitos, explorados, oprimidos e afrontados em seus costumes e tradições pela cultura hegemônica.

Nesse contexto, podemos também falar da língua como patrimônio cultural imaterial, que também está prevista na CF/88, em favor dos indígenas. Mas primeiramente, evoca-se o conceito de patrimônio cultural imaterial:

A atual definição oficial de patrimônio cultural imaterial é a seguinte: As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante de seu patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural imaterial – que se transmite de geração em geração – é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu entorno, de sua interação com a natureza e sua história, e lhes fornece um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo assim a promover o respeito pela diversidade cultural e a criatividade humana. De acordo com essa definição, o patrimônio cultural imaterial se manifesta em particular nos seguintes âmbitos: **as tradições e expressões orais, incluindo a língua como veículo do patrimônio cultural imaterial** (GALLOIS, 2006, p. 10).

Mediante o acima exposto, é possível compreender que a língua torna-se uma expressão intimamente ligada à liberdade e crucial aos seres humanos; ponderando que ela está prevista na CF/88, a língua é considerada um bem legal, mais precisamente, um patrimônio cultural imaterial. A partir da leitura feita na afirmação da autora, nota-se que a língua é uma forma de exercício dos direitos culturais linguísticos, dos próprios direitos de liberdade de expressão e comunicação e materialização do bem cultural intangível como forma de expressão, que é transmitida de geração em geração.

Retomando a expressão “bem legal”, é salutar destacar que apesar da língua portuguesa ser o idioma oficial do país, consoante disposto no Artigo 13 da CF/88, é assegurado o direito ao uso de outros idiomas que porventura existam, devendo elaborar políticas públicas que visem a valorização e preservação desses idiomas. E

uma das formas de atingir esse objetivo é investir em política de educação multicultural bilíngue, de acordo com a CF/88.

A CF/88, embora não defina a expressão “patrimônio cultural”, enumera os bens componentes desse patrimônio. Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (ALBUQUERQUE *et. al.*, 2016, p. 40)

O dispositivo legal, supracitado, versa sobre a identidade; aquilo que abrange o direito linguístico, como fora mencionado, anteriormente, por Gallois, é por intermédio da língua que se transmite a identidade, as experiências e a cultura de um grupo. E é salutar registrar que o Artigo também protege bens culturais históricos, artísticos, paleontológicos, arqueológicos, etnográficos, folclóricos, paisagísticos, científicos, formando assim, a estrutura cultural brasileira. Portanto, percebe-se que a língua está no rol dos denominados direitos culturais ou patrimônio cultural brasileiro.

Porém, Vieira (2017) e Albuquerque *et. al.* (2016) alerta-nos para uma ressalva quanto à educação escolar indígena e, de igual modo, à formação de professores indígenas. Eles afirmam que, apesar de todo o amparo previsto na Constituição, o investimento por parte do Governo para formar professores indígenas e capacitar a produção literária no idioma ainda é ínfimo. Segundo os autores, o material escrito é desdenhado e distribuído de forma irregular. E tal situação, atrapalha a visibilidade cultural do grupo e de sua produção literária. E aqui, vale salientar que os direitos indígenas fundamentais têm por finalidade, reconhecer a existência das comunidades nativas e garantir o respeito a sua cosmovisão, sua organização social e identidade cultural. Igualmente, os direitos linguísticos no Brasil, de acordo com a legislação vigente, estão alocados dentro dos direitos educacionais.

O que os autores estão dizendo é que a Educação Indígena, abrangendo da básica até ao ensino superior, bem como a formação de professores indígenas,

tornou-se responsabilidade do Ministério da Educação – MEC (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 2006).

Essa situação faz com que a proteção e a valorização da língua esteja sob a égide da escola. Pois é por meio dela que a língua ganha uma importância substancial pois ela ganha fortalecimento. Tal assertiva pode ser corroborada a partir do entendimento que um povo indígena (de forma geral)

busca alternativas para que sua língua materna seja vista como algo positivo por suas comunidades. Igualmente, a cultura indígena adquire importância substancial, uma vez que o fortalecimento linguístico promove a valorização da cultura, pois uma está diretamente vinculada a outra. Ademais, no âmbito dessa dialética encontra-se a escola, uma instituição que por excelência produz, implementa e internaliza atitudes, valores e comportamentos, formando o intelecto e a mente de crianças, jovens e adultos, o que favorece o exercício da alteridade (ALBUQUERQUE et. al., 2016, p. 65).

Considerando o acima exposto, é possível compreender que os indígenas encontram na escola um poderoso e eficaz parceiro, tendo em vista que a educação promovida por suas escolas, conforme as práticas sociolinguísticas e culturais de suas determinadas comunidades contribui, para que a sua língua tenha uma função real na escola, característica fundamental da interculturalidade; uma vez que professores indígenas atuam não apenas como elementos complementares, mas como agentes sociais, empreendendo interações entre seu povo e as próprias ações da escola.

Contudo, há também um comportamento proativo, que parte dos povos indígenas, com a finalidade de reforçar não somente a sua língua, mas a cultura de maneira geral. Gallois, (2006) em seus relatos diz que os índios nunca esquecerão a cultura deles, porque eles continuam ensinando os filhos e netos na escola e no dia a dia. Eles possuem a proposta curricular diferenciada, que já está sendo construída pelos próprios professores indígenas, a fim de fortalecer sua cultura na escola; contudo, fora da escola, também, eles ensinam os conhecimentos deles às crianças, por meio da tradição oral, das caçadas e das caminhadas na mata.

A partir dessa conjuntura, é preciso a averiguação das crenças que alunos e professores possuem em relação à fala e à escrita, visando conhecer a afinidade que os alunos estabelecem com a variedade que a escola lhes apresenta como a melhor (a padrão ou culta) e aquela que utilizam nas suas relações cotidianas.

Ao versar sobre a palavra crença, percebe-se que vem do latim *credentia* e significa de acordo com o Dicionário Aurélio, “fé religiosa; confiança; opinião”. As crenças referem-se àquilo que acreditamos e adotamos como verdade absoluta, mesmo que não haja evidência ou comprovação científica, se constituem a partir da visão que a pessoa tem de si e do mundo e é por meio delas que enxergamos todas as situações da vida (ALBUQUERQUE et. al., 2016).

É importante registrar que, no âmbito educacional, as crenças podem influenciar, profundamente, as práticas pedagógicas dos professores, que acabam as repassando aos alunos que, por sua vez, vão repassá-las às pessoas com quem convivem; deste modo, cria-se um ciclo vicioso que pode ocasionar a formação de conceitos equivocados, inválidos ou impróprios. Tal fato pode ser validado pela seguinte declaração:

compreendemos a relevância desse estudo, principalmente no espaço escolar, onde as crenças que educadores e educandos têm a respeito da língua refletem na forma como encaram à fala e à escrita. Sendo assim, analisaremos como ocorre esse processo, refletindo sobre as formas de disseminação das crenças nos espaços escolares, bem como os impactos trazidos às habilidades linguísticas dos sujeitos (ALBUQUERQUE et. al., 2016, p. 65).

Ponderando a assertiva supracitada, verifica-se que a maior parte das dificuldades apresentadas pelos alunos, no tocante ao desenvolvimento de habilidades linguísticas imprescindíveis ao aprendizado de língua materna, são frutos de práticas e crenças preconceituosas de educadores e instituições que desrespeitam as variedades linguísticas e os diferentes contextos de produção da linguagem.

Outro aspecto a ser considerado é a manutenção do bilinguismo no contexto indígena, em contextos sociolinguisticamente diversificados, a partir de uma perspectiva do ensino da língua portuguesa como segunda opção, diante da formação de sujeitos bilíngues.

lideranças e comunidades indígenas querem que a escola proporcione o domínio da língua portuguesa para uma interação mais igualitária com a sociedade nacional. Desse modo, é necessário que a formação de docentes indígenas possibilite o acesso às metodologias de aprendizagem e ensino da língua portuguesa, como segunda língua, para que os professores indígenas possam cumprir com esse objetivo educacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 44).

Deste modo, o estudo teórico, apontado por Albuquerque e outros companheiros de pesquisa, possibilitou compreender que a educação bilíngue envolve diversas questões que excedem o nível curricular, sobretudo quando se trata de discutir o ensino de uma língua específica, neste caso o português, numa perspectiva de segunda língua.

Portanto, identificar os fatores que contribuem para o bilinguismo e a diglossia entre os grupos indígenas pesquisados (em se tratando da pesquisa de Albuquerque e os pesquisadores organizados), o estudo de Ladeira (2006) com os Terena mostrou que, no que diz respeito ao ensino de português, um dos motivos levantados para justificar um aprendizado precoce do português foi a presença constante da televisão nas casas. Outro fator importante diz respeito à importância do domínio da Língua Portuguesa como forma de garantir a expansão deste povo para outros espaços, como a conquista de emprego por meio do estudo, além dos espaços da comunidade.

Por fim, é possível entender que para a solidificação o bilinguismo e a diglossia entre os grupos indígenas tratam acerca da influência direta de aparelhos de comunicação ou informatização, como fora apresentado.

### **7.3 O FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO DA ORALIDADE PARA O CHÃO DA ESCOLA**

Esta seção vai apresentar processos de construção de atividades que resultaram em materiais didáticos. Materiais didáticos que possibilitam o professor indígena a trabalhar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ou nos três anos do Ensino Médio. Esse processo de construção é resultado de atividades criadas a partir da problemática “falta de material didático (livros)” na disciplina de língua indígena no contexto do Projeto Pirayawara. Parte-se da construção de Material Didático durante a formação de licenciatura para ser aplicada no processo ensino-aprendizagem das crianças em comunidades indígenas. Ou seja, construção de uma sequência didática que pode ser um norteador de atividades que poderão ser replicadas em outros níveis de ensino da educação escolar indígena.



A ideia é a de que atividades de ensino construídas a partir do tecimento das teorias e experiências dos professores indígenas, das suas práticas diárias no chão da escola com crianças e professores falantes de suas línguas maternas, contribuem para um trabalho mais significativo. O objetivo é tornar o espaço de formação um momento de prática que contribui para realizar e idealizar atividades, a partir da experiência obtida durante o curso de formação na disciplina Língua Indígena da grande área de Letras e Artes. Outro objetivo é proporcionar um momento de reflexão sobre o fortalecimento linguístico da língua materna e sobre o material didático para o processo ensino-aprendizagem a partir do que constitui a legislação nacional.

O que a legislação nacional estabelece é um conjunto de princípios que, de modo geral, atende à extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos mais de 210 povos indígenas contemporâneos no Brasil. Essa legislação permite a expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena, bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro. com (GRUPIONI e SECCHI, 1999, p. 135).

O direito a uma educação diferenciada significa novidade no sistema educacional do país, as instituições e órgãos responsáveis devem desenvolver novas concepções para que as escolas indígenas sejam incorporadas e beneficiadas por uma inclusão no sistema da formação de professores indígenas, e na formação pedagógica e política do professor indígena com intuito de subsidiar o profissional na construção de material didático específico.

Em atendimento às reivindicações do movimento social, o Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD<sup>22</sup>, por meio do edital nº 5 de 29/06/2005, lança o Programa de Apoio à Formação Superior

---

<sup>22</sup> A SECAD foi criada em 2004 após intensos debates para seu delineamento e finalidades e, em 2011 com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), há uma fusão entre a Secretaria de Educação Especial com a SECAD, para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). As instituições formadoras são: Universidade Federal de Roraima; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Grande Dourados; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Tocantins; Universidade Federal de Pernambuco; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Amazonas; Instituto Federal do Amazonas; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade Estadual do Amazonas; Universidade Estadual da Bahia; Universidade de São Paulo; Universidade Estadual de Alagoas; e Universidade Estadual do Ceará.

e Licenciaturas Indígenas - PROLIND, convocando instituições federais e estaduais, a apresentarem projetos para criação de licenciaturas indígenas com formação específica para os futuros professores, e a partir disso garantindo a permanência das escolas indígenas nas comunidades. Ou seja, formar professores em nível superior para atender o ensino fundamental e médio, numa perspectiva, intercultural e interdisciplinar em suas comunidades.

Com o PROLIND, o MEC deu início a uma linha de apoio a projetos de Cursos de Licenciaturas específicas com vista à formação de professores indígenas. O Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/UFAM, oferecido por meio da Universidade federal do Estado do Amazonas (UFAM) tem por objetivo geral:

Formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes. (Brasil/PPP/UFAM, 2012, p.3).

Levando em consideração a realidade do professor, apoiando nas atividades realizadas de acordo com o contexto de cada professor/povo, como rege o Art. 18 da resolução 01/2015-CNE/CEB:

Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas (BRASIL, 2015).

Após um longo tempo sobre o domínio dos missionários, no Território Etnoeducacional do Alto Rio Negro, há um processo de mudança, após um longo período da chegada dos missionários que vieram ao rio Negro dispostos e bem determinados a formar bons cidadãos e bons cristãos, utilizando-se de práticas religiosas e de civilidade para se opor à barbárie e a salvação das almas. Para eles, todos os costumes que não fossem os seus eram considerados selvageria, obstáculos, para o processo civilizatório. Um só tempo, à salvação e ao progresso, fato que se materializaria o mais rápido possível, com a queda das malocas.

A demolição da maloca significou a exclusão assim de um espaço onde os povos indígenas reunidos se fortaleciam ao se aprofundar nos processos próprios de subjetividade de cada povo, para abstrair conhecimento dos ancestrais do espaço

sagrado (espiritualidade), e para agir no espaço terreno (ALBUQUERQUE, 2007). É percorrendo esse caminho que se busca reconstruir uma escola diferenciada, utilizando a escola como espaço para fortalecimento da língua materna.

Segundo Albuquerque (2007), os padres sabiam muito bem que era na maloca que se aprofundavam os processos próprios de subjetivação de cada povo. Destruí-las, seria atingir profundamente aquilo que, na organização cotidiana, alimentava as raízes culturais e espirituais dos povos. Assim, o etnólogo Nimuendaju (1927) escreveu a um amigo, durante uma viagem pelo rio Negro, para narrar uma cena impressionante dos índios Tariana de Urubuquara, numa festa que eles disseram ser a última, de despedida dos antigos costumes, porque eles teriam que cumprir a ordem de João Padre de derrubar a maloca, lembrando o último momento:

[...] Em Urubuquara, encontrei índios Tariana no início de uma festa em estilo antigo: humildemente os chefes se chegaram a mim para me pedir desculpas que ainda assim precediam, pois esta dança seria a última, a despedida dos costumes antigos, e assim que a festa tiver acabado eles teriam de cumprir as ordens do governo aniquilando os seus enfeites antigos e tratando de construir casinhas em alinhamento, em lugar de sua imponente maloca que media exatamente 30m X 40m; assim João Padre lhes tinha ordenado. Não pude deixar de protestar: expliquei-lhes que o governo não lhes proibia absolutamente o uso de seu caxiri, contanto que não cometessem desordens; que tampouco ele proíbe as suas danças e cerimônias como aquelas dos brancos; que eu estimava muito vê-los honrar os costumes dos seus antepassados; que a sua grande maloca era muito mais bonita que as gaiolas dos civilizados, etc. Gastei os meus últimos filmes com esta gente divinamente bela na sua robusta nudez, no esplendor dos seus enfeites selvagens. Eram mais de 120 índios, e não me fartei de observá-los durante a noite toda nas suas danças ao clarão da fogueira ao redor de possantes esteios da enorme maloca, e quase chorei de indignação e de raiva impotente quando me lembrava que esta festa poderia ser a última. Porque eu me ia embora, e João Padre ficava[...] (LASMAR, 2005, apud, ALBUQUERQUE, 2007).

Com as malocas ao chão, as missões se tornaram o único espaço, capaz de reunir o maior número de povos indígenas com o propósito de civilizá-los.

Reunir o maior número de indígenas, que vegetam nos igarapés mais afastados e misteriosos, onde os dizimam as febres e a mais completa falta de higiene; acostamá-los paulatinamente a viver em contato com os civilizados [...] proporcionar-lhes um ambiente propício à civilização pela eliminação de fatores negativos e mediante a adaptação progressiva de novos hábitos e costumes compatíveis com o seu estado primitivo – constitui a finalidade que as Missões colimam, nesse trabalho lento, mas fecundo, destinado a tornar o aborígene (sic) um elemento de civilização e [de] relativo progresso (D’Azevedo, 1950, p.17).

A cena descrita acima não foi trágica apenas em Urubucuará, com o povo TARIANO no período colonial, mas com todo o povo indígena da região do Alto Rio Negro. Foi vivenciado por 23 povos do Alto Rio Negro, perdendo o direito da fala (língua) e da realização na íntegra dos valores culturais, sem autonomias de viver e expressar seus sentimentos e pensamentos.

Reconstruir um espaço destruído tem sido um grande desafio. A escola indígena e a formação para professores indígenas têm sido uma construção com a participação da opinião dos sábios, lideranças, contadores das narrativas, tocadores dos instrumentos dos rituais, pais, professores e outros. Deve ser assim porque cada povo tem sua maneira diferente de educar. Também as escolas precisam de um processo próprio de educar, pensar e trabalhar de acordo com a realidade local, só assim será de fato uma escola indígena diferenciada.

As escolas indígenas do rio Negro tem buscado materializar a sua autonomia no quadro educativo e social, na possibilidade de as escolas terem profissionais indígenas que atuam na área administrativa, e na escolha de professores indígenas para atuarem em suas comunidades, assim que se graduarem nos cursos de formação indígena do ensino médio (magistério indígena), e no curso superior (licenciatura intercultural). O objetivo é dar continuidade à manutenção dos conhecimentos acumulados em sua memória

e sustentam e se perpetuam por uma tradição de transmissão oral (sejam as histórias verdadeiras dos seus antepassados, dos fatos e guerras recentes ou antigos; sejam as histórias de ficção, como aquela da onça e do macaco).[...]O fato é que os povos indígenas no Brasil, não empregaram um sistema de escrita, mas garantiram a conservação e continuidade dos conhecimentos, acumulados das histórias passadas e, também das narrativas que sua tradição criou, através da transmissão oral.[...] Isso prova que a transmissão oral não é tão frágil como muitas pessoas pensam (D'ANGELIS, 2012).

A modificação territorial e cultural contribuiu para que a educação tradicional dos povos indígenas fosse silenciada e a visão europeia passou a adentrar no processo da educação tradicional, contribuindo para que tivesse uma nova visão de educação, uma educação individualista, indiferente às diferenças existentes entre as sociedades, desse modo, as identidades culturais passaram a entrar em conflitos. Com as sociedades indígenas entrando em conflito, os povos passam de certa forma viver em conflitos. A educação escolar não indígena não desenvolve a

formação integral, ela apenas forma profissionais para mão de obra capitalista, contribuindo assim para o individualismo.

Com a maloca ao chão, as missões se tornaram as formadoras de opinião durante a escola/internato. A partir da Constituição de 1988, no cenário da educação escolar indígena, surge a figura do professor indígena, cuja função ultrapassa o aspecto didático-pedagógico, tornando-se a figura que contribuirá para fortalecimento do povo. Assim, em conjunto com os moradores daquele local, o professor precisa circular por diversos contextos, articulando, junto às lideranças e movimentos sociais. Ou seja, ao chão dos 23 povos do Alto Rio negro, a retomada do fortalecimento das línguas no espaço da escola indígena, sendo o protagonista professor indígena significa.

Construir uma escola a serviço dos interesses dos povos indígenas e gerenciada por índios, assumindo um papel fundamental na medida em que se cristaliza como um novo ator social, dinâmico e atuante, em processo construtivo e informativo, voltado para uma educação específica, diferenciada e de qualidade, visando à orientação e à formação de cidadãos índios com espírito crítico e tomadas de decisões rápidas e eficazes no convívio social; estimular e desenvolver competências que contribuam para a educação do povo[...] (GRUPIONI, 1999, p. 200).

Com as Diretrizes para a escola Indígena, Formação de Professores e Aspectos Didáticos- Pedagógicos, de acordo com o parecer núm. 13 de 2012, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, a Educação Escolar Indígena vem obtendo avanços significativos no que diz respeito à legislação que assegura suas especificidades. O professor indígena vem assumindo um papel principal na medida em que se materializa a educação escolar indígena. Ele, o professor no curso formativo, tem um papel fundamental de aprender a valorizar e afirmar a cultura e o conhecimento indígena, articulado com o conhecimento não indígena, permitindo o registro destes por meio da produção de material literário com base na realidade da região, na respectiva língua do povo a qual tem pertencimento através da metodologia de ensino via pesquisa.

Considerando que no estado do Amazonas, cada povo é dono de universos culturais próprios e memórias de percursos e experiências históricas diversas. Daí a relevância do resultado da experiência desta pesquisa.

## 8 UM BREVE HISTÓRICO DO POVO BARÉ E DA LÍNGUA GERAL YĒGATU DO ALTO RIO NEGRO

Para iniciar este capítulo, vamos rememorar um pouco da história do povo BARÉ e da língua Yĕgatu, considerada como língua de vinculação indenitária do povo. O Yĕgatu é definido como a língua do povo Baré na política de fortalecimento da cultura do povo por meio da fala e da escrita, e a partir da escuta, com a participação dos mais velhos em seu território. Importante lembrar que o povo BARÉ tem buscado seu reconhecimento junto a outros povos indígenas do Alto Rio Negro.

O povo BARÉ, como outros povos do Alto Rio Negro, tem seu território ancestral, que lhe foi destinado desde os tempos da origem e transformação da humanidade. Ou seja,

Cada grupo tem os seus territórios ancestrais, que lhes foi destinado desde os tempos das origens e transformação do mundo e da humanidade. A partir desses territórios originais, os diversos grupos se multiplicaram, fizeram alianças entre si e passaram a se dispersar por outras regiões. E ao longo de séculos, ou mesmo milênios de deslocamentos e trajetórias dos antepassados, cada grupo, com seus diversos clãs, foi constituindo os seus territórios tradicionais e atuais de ocupação (PGTA-WASU, 2021, p.32).

O Povo BARÉ, pertencente à família linguística Arawak, ocupa tradicionalmente todo o curso do Médio Rio Negro, território que passou a compartilhar com vários outros grupos descidos do Uaupés e Içana ao longo da história colonial. Também formaram diversas comunidades ao longo do curso mais alto do rio Negro, até as regiões de fronteira com a Venezuela. Além de estarem presentes de forma expressiva nas sedes dos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do rio Negro e Barcelos (PGTA-WASU, 2021, p.32).

A passagem dos europeus na vida do povo BARÉ foi marcada com mudanças complexas em sua existência física e metafísica. Mas o pouco que sei, quando se considera a complexa trajetória histórica que o drama da invasão da América pelos europeus impôs a esse povo, é que:

Uma trajetória marcada pela ocupação militar, a expropriação territorial, a dizimação demográfica causada pelas doenças [...], a repressão política, a interdição linguística, a brutalização das crianças nos internatos missionários (um momento especialmente vil da atuação recente da igreja católica na Amazônia), a violação ideológica por meio da destruição sacra indígenas e da imposição truculenta de uma religião alienígena - enfim, o longo e abominável rosário de violências que os povos ameríndios sofreram e, sob muitos aspectos continuam a sofrer, [...], em BARÉ: POVO DO RIO (CASTRO, 2015, p. 9)

Diante dessa prática história, tem-se observado que a luta pela existência no reconstruir de ser ou não ser indígena tem levado o povo BARÉ a buscar seu espaço de igual valor junto aos povos indígenas da TI Alto Rio Negro. Nesse processo, destaca-se a língua materna, como um instrumento fortalecedor de sua existência. Mas como fortalecer o povo BARÉ por meio da língua materna, se a língua, por meio da qual se transmite pensamento, sentimento de um povo, perdeu-se durante a colonização?

Isso é fato, um povo que perdeu valores particulares durante a “civilização”. Com dificuldade, nós, Povo BARÉ, recuperamos a nossa condição jurídica, antropológica, coletiva e distintiva de ser e pertencer ao Povo BARÉ. Apesar do estereótipo de Barerana, falsos índios ou até “se não tem ou sabe a qual povo pertence, então “é BARÉ””, ainda assim seguimos nessa luta de reconhecimento de igual valor a outros povos da TI Alto Rio Negro. Nessa luta de ser ou não ser, também se destaca a importância da língua materna.

Para uma compreensão mais plausível retomamos um pequeno recorte do processo histórico para a atual conjuntura. Segundo Meira (2018),

Como o território tradicional do povo Baré abrange grande parte do curso médio do rio Negro, onde o processo colonial, dos descimentos forçados e de contato com comerciantes e missionários foi mais antigo e intenso, há hipóteses de que o povo Baré contemporâneo seja descendente de casamentos entre povos indígenas das famílias linguísticas Arawak e Naduhupy que viviam na região, Tukano trazidos do Alto Rio Negro e afluentes, bem como de casamentos entre os Baré com os Manao e Passé, povos que até o século XVIII viviam às margens dos cursos do médio e baixo rio. E devido a esse longo e intenso processo de contato que se deu nos territórios tradicionais de ocupação dos Baré, tanto eles como os Werekena acabaram adotando o nheengatu (ou língua geral) como primeira

língua, o que hoje representa uma marca da cultura de ambos os povos. Ainda assim, em algumas comunidades do alto curso do Xié ainda há falantes do werekena. Já o baré é uma língua extinta do lado brasileiro, mas há informações de que do lado venezuelano, onde o rio Negro passa a se chamar Guainía, há alguns poucos velhos falantes (PGTA-WASU, 2021, p.33).

Após o processo de colonização, resistiram apenas 220 povos. Segundo o RCNEI (1998, p.115), 180 línguas nativas. Vale ressaltar que, durante essa batalha, chamada de colonização brasileira, os indígenas estiveram presentes seja como aliados para expulsão de estrangeiros, seja como escravos na lavoura e no extrativismo vegetal. Os colonizados contribuíram com a cultura nas mais diversas formas, na alimentação e no seu modo de viver. Conseguiram até criar uma língua para uma melhor comunicação: a língua geral amazônica.

A língua geral amazônica torna-se um instrumento bastante bem construído com gramáticas, dicionários e livros, todos bem estruturados, cuja função era tornar o povo falante de uma língua geral. A sua instrumentalização não retirou da língua geral seu estatuto de língua de transmissão oral. Com o seu resultado positivo, deixou muitos povos indígenas órfãos de suas línguas. Entre outros povos, destaco o Baré, que, na atual conjuntura, tem ela, a língua geral da Amazônia, também chamada de Nheengatu (Yëgatu) no rio Negro, como sua língua indígena, a língua que os opressores construíram para que houvesse um entendimento durante a “civilização” entre “brancos e índios”.

As duas línguas gerais tinham funções específicas e particulares de acordo com o objetivo das colônias. A língua geral do Sul desapareceu no final do século XX. A língua geral do Norte tomou um novo formato, como a língua geral da Amazônia, também chamada de Nheengatu (Yëgatu) no rio Negro - Amazonas.

As grandes expedições, além das feitas por portugueses, franceses e holandeses, realizaram grandes explorações, com modificações no cenário da diversidade cultural, em quase todo o território brasileiro assim como nas áreas que hoje representam o estado do Amazonas. Um novo cenário no estado do Amazonas, com expedições e missões, acabou por modificar significativamente o espaço amazonense, desde a perspectiva demográfica, sanitária, cultural e social. Além da busca do ouro e das drogas do sertão, o território amazonense sofria com a morte



silenciosa das línguas indígenas. A partir da Figura 7, vemos a classificação das famílias linguística e sua localização no rio Negro.

**Figura 7 – Classificação das famílias linguística e sua localização no rio Negro**



Fonte: Ray Baniwa/FOIRN (2020).

De acordo com a Figura 7, notamos que, no Amazonas, a região do Noroeste Amazônico abrange a bacia do Alto Rio Negro. A região dessa bacia é habitada por povos tracionais há pelo menos dois mil anos, por povos que falam línguas específicas pertencentes a três famílias linguísticas: Aruak, Maku e Tukano.

Devido aos processos históricos que se deram nesses territórios, tanto os Baré quanto os Werekena, que são de filiação linguística Arawak, acabaram adotando o Yëgatu (a língua geral) como primeira língua, uma modificação do Tupinambá, pertencente hoje à família linguística Tupi-Guarani do subconjunto III (RODRIGUES, 2011), e difundida na região por missionários carmelitas no período colonial. Atualmente, esta língua representa uma marca da identidade cultural dos dois povos.

Meu pai, Américo de Oliveira, contava durante o tecimento de malha para malhadeira sobre o avô do “cueyo<sup>23</sup>”. Era como chamava o seu avô, que contava pequenos contos sobre o seu povo: “Antigamente, nós, povo BARÉ”, éramos povo tradicionalmente da beira do rio, ou seja, éramos moradores das margens do rio Negro. Por isso, tínhamos um grande respeito pela natureza. Vivíamos à base da coleta e da pesca. Povo formado por pescadores e coletores, a transmissão do conhecimento era através da oralidade acompanhando as mudanças dos rios, como tempo de seca e da cheia, era um calendário acompanhado minuciosamente, pois, era desse cuidado que resultavam boas pescarias, colheitas em grandes quantidades no tempo certo, assim como boas caçadas. Em tempos remotos, nômades, os Baré moravam durante a cheia às margens do rio, pois se alimentavam dos peixes, e, durante a seca, bem longe do rio, faziam da floresta sua morada, buscavam frutas e animais silvestres.

Processo natural que o tornou conhecedor do tempo e espaço, das mudanças naturais durante os 365 dias do ano. Fazia uma leitura diária do viver com a natureza, ou seja, do “BEM VIVER”, cuidar e acompanhar a vida dos animais tornou-se importante para a sua sobrevivência, assim como cuidar dos rios e da natureza. Assim, era importante também construir instrumentos de pesca como os caniços, armadilhas para pegar os animais na floresta. Interpretar a natureza, conhecer os rios e suas épocas de seca e enchente, reconhecer as matas e locais de coletas, aprender a pescar e caçar animais de forma geral. Respeitar o corpo e a espiritualidade do bom pescador e os resguardos do bom caçador significavam respeito ao poder da natureza. Ou seja,

A cosmologia e as práticas socioculturais dos povos do Alto Rio Negro estão intimamente conectadas com os ciclos ecológicos e suas dinâmicas. Os períodos das chuvas e secas, os ciclos de subida e descida dos rios, as épocas das frutas silvestres, os ciclos de vida dos peixes, mamíferos, aves, anfíbios, insetos e plantas, tudo isso orienta o cotidiano, as práticas de manejo e rituais dos povos indígenas. A observação diária e a interação com todos esses ciclos da natureza ao longo de milênios de ocupação do território, levaram ao desenvolvimento de um sofisticado conjunto de conhecimentos e práticas que se relacionam com a sucessão das épocas

---

<sup>23</sup> Espécie de vestimenta. Pano enrolado no cós para sustentar as partes íntimas masculinas.

do calendário ecológico e com as narrativas da origem do mundo e da humanidade (PGTA-ALTO RIO NEGRO, 2019, p. 42).

É importante lembrar que a vivência no litoral facilitou a convivência com os portugueses durante o contato, pois seus conhecimentos foram de grande valia sobre a natureza. O povo BARÉ habitava o Médio Rio Negro, especificamente da região do município de Santa Isabel do rio Negro até o canal do Casiquiare, na Venezuela. Como podemos observar, era o alvo perfeito, que foi tomado pelo poder dos colonizadores e missionários, para a extração da castanha, borracha e piaçava. Assim, tornou-se mão de obra escrava. Desde o século XVII, os povos indígenas do Baixo e Médio Rio Negro mantiveram contato direto com os portugueses. No Baixo Rio Negro (região da atual cidade de Manaus), habitavam os índios Manao. No Médio Rio Negro, entre a ilha Timoni (no atual município de Santa Isabel do rio Negro) até o canal de Casiquiare na Venezuela, há notícias da presença de índios Baré (RAMIREZ, 2001, p. 475, apud, CRUZ, 2011). Ambos os povos eram falantes de línguas da família Arawak.

Segundo Maquiavel, em política, o fim justifica os meios (Antologia, 2006, pg. 196). Isso significa que, tendo em vista o bem comum, abandonam-se as regras ordinárias da ética individual, afinal a ação justifica a legítima.

Nesse processo de luta para sobrevivência, para os portugueses, os missionários deviam agir para garantir as fronteiras do império português e para tornar os índios mansos e produtivos através da catequese. O método de torná-los mansos e civilizados teve um resultado positivo. Os indígenas chegaram a questionar sua identidade de pertencimento. Significava deixar de ser índio. Povo BARÉ, a exemplo, perdeu a língua materna. Absorveu costumes, praticar a religião e a cultura que lhe foi imposta, adotando o Yëgatu, língua imposta pelos missionários no início da colonização.

No século XVIII, intensifica-se a captura das expedições para levar indígenas para os núcleos de Belém e São Luís. Os indígenas de toda a bacia do rio Negro passam a ser as principais vítimas das expedições, retirados de suas aldeias, estando aí incluídos em grande número índios da família Tukano, do Baniwa, do Baré, da família Maku, do Werekena e de outros [...], que eram trazidos para trabalhar em Belém e São Luís (CABALZAR; RICARDO, 2006, p. 78, apud, CRUZ, 2011). Entre a cruz e a espada, povos indígenas com grandes conhecimentos

tradicionais são retirados do seu território para serem ‘civilizados’. Tornando-se vítimas da dominação. Até o final da década de 1740, foram mais de 20 mil indígenas retirados de aldeias do Alto Rio Negro. Esses indígenas passavam a viver nas aldeias-missões e aprendiam língua geral brasílica.

Em meados de 1845, um documento oficial determinava que indígenas devessem ser deslocados para povoados e vilas coloniais, onde serviam de mão de obra. Foram deslocados, para o Baixo e Médio Rio Negro, indígenas do Vaupés, Papuri, Tiquié, Içana e Xié, territórios ocupados tradicionalmente por indígenas que falavam línguas das famílias Tukano, Arawak e Maku Oriental (CABALZAR; RICARDO, 2006 apud CRUZ, 2011).

O fato histórico tem apresentado destruição de territórios com idas e vindas de colonizadores e o processo escolar de aniquilação cultural tem contribuído para esse fim. O povo Baré segundo Gersem Baniwa, ao ser consultado a respeito do povo que, por sua destruição social, seria, na opinião dele, para ser foco de pesquisa sociocultural tendo em vista de revitalização cultural: “sem lugar a dúvida tem que escolher os Baré” (HERRERO; FERNANDES, 2015).

Segundo Gersem Baniwa, o povo Baré já ultrapassou a fase do risco “simbólico” de deixar de ser índio, e outros povos indígenas do mesmo território não os consideram índios. Claro que nem por isso viraram brancos, pois os brancos os consideram índios “aculturados” – diga-se que se trata de uma subcategoria de menor valor (HERRERO; FERNANDES, 2015).

Considerando a visão do antropólogo Gersem Baniwa, acima citado, a pesquisa final sobre o povo Baré (Baré: povo do rio) tem apresentado com riquezas de detalhes histórias contadas por meio da memória oral, fatos da vida atual, conquistas e lutas, que, a meu ver, talvez, pela importância de não mais falar a língua Baré, tenha de certa maneira se perdido do olhar dos pesquisadores. Ainda que seja considerado aculturado<sup>24</sup>, vive a sua cultura, como bem afirmam Herrero e Fernandes (2015), um povo que tira sua subsistência de um rio majestoso, fortalece, deste modo, o valor, a autoestima e autodeterminação dos atores, por meio da revitalização de sua cultural tradicional. O povo Baré continua a re(existir) pois,

---

<sup>24</sup> Empegamos o termo “aculturado” sob o sentido crítica.

as identidades nacionais são específicas e estão localizadas em algum ponto do tempo através de antecedentes históricos. Os povos tentam reafirmar as suas identidades que foram, de alguma forma, perdidas, podendo estar produzindo outras identidades. Assim, a redescoberta do passado faz parte do processo de construção da identidade de certo grupo social (SAQUET; BRISKIEVICZ, 2009, p.07).

As referências territoriais têm sido fortemente atacadas e, desde a invasão portuguesa às terras brasileiras, os povos indígenas lutaram em busca da manutenção de suas terras e do direito de manterem sua cultura e seus costumes. Essa luta desigual, entre índios e colonizadores portugueses, custou a vida de grande parte dos povos indígenas do Brasil, mortos em embates, no decorrer de trabalhos escravos ou mesmo pelas inúmeras enfermidades trazidas pelo homem branco. Quanto à atualidade, nota-se que

Os baré do Alto e Médio Rio Negro são bilíngues; falam o nheengatu (língua geral amazônica)- língua que muito se sabe , foi introduzida pelos missionários jesuítas e carmelitas por ocasião da fundação das primeiras missões, ainda no século XVIII - e o português, tornando obrigatório pelo missionário pombalino(pós-1755) em substituição ao nheengatu(Farage,1991,p.43).[...] com a chegada dos missionários salesianos 1914,[...]o sistema religioso –educacional instituído por estes, que o português tornou-se uma língua amplamente falada pela população rio-negrina , visto que os salesianos proibiam os usos das línguas indígenas, nas missões, inclusive do nheengatu, além de desestimularem o uso dessas línguas também fora das missões (HERRERO E FERNANDES, 2015).

Atualmente o Yëgatu é reconhecido no rio Negro como a língua dos Baré, outrora sinônimo de uma “língua civilizada” (HERRERO; FERNANDES, 2015). O Yëgatu tornou-se, assim “um dispositivo de subjetividade indígena e um diacrítico importante da identidade dos Baré, que hoje se esforçam para manter a sua singularidade, dando continuidade a um processo incessante de resistência aos inúmeros mecanismos de destruição cultural [...], como recorda Viveiros de Castro,

processo de desindianização [...] pela modernização e pela cidadanização” (CASTRO, 2008, p.147 apud HERRERO; FERNANDES, 2015).

**Figura 8** – Locais do Norte Amazônico, onde a língua Yëgatu predomina



Fonte: Livro Baré: Povo do Rio (2012, p. 19.)

Em 1845, um documento oficial determinava que indígenas deveriam ser deslocados para povoados e vilas coloniais, onde serviam de mão de obra. Foram deslocados para o Baixo e Médio Rio Negro, indígenas do Vaupés, Papuri, Tiquié, Içana e Xié, territórios ocupados tradicionalmente por indígenas que falavam línguas das famílias Tukano, Aruwak e Maku Oriental. (CABALZAR; RICARDO, 2006 apud CRUZ, 2011).

De todo o modo, o Yëgatu é reconhecido no rio Negro como a língua dos Baré, outrora sinônimo de uma “língua civilizada”. Esse “estigma” pode ser observado na seguinte declaração de Nimuendaju:

[...] como ,a tendência para taes multilações e “enriquecimentos”hoje se manifesta com intensidade cada vez maior, a língua geral,aproxima-se

rapidamente ao ultimo grau de corrupção de um “jargon” que esta preste a extinguirse. E não merece ela outra sorte, ao meu ver, porque a língua geral do rio Negro não é absolutamente, como muitos pensam, a “língua dos índios”, mas sim a “língua dos brancos” (NIMUENDAJÚ, 1927, p.173.)

Literalmente reconhecida como “Língua Geral do rio Negro”, e reconhecida no município de São Gabriel da Cachoeira como uma das línguas cooficializadas, a partir da oitiva da reivindicação dos povos indígenas a:

Federação das Organizações Indígenas do rio Negro (FOIRN), congregando 42 associações da região, realizou uma assembléia geral, em janeiro de 2000, com a participação de 513 delegados índios, que reivindicaram a oficialização das três línguas indígenas mais usadas na área: o Nheengatu, o Tukano e o Baniwa. Essas línguas, antes tratadas como ‘moribundas’, foram, então, tonificadas pela vontade organizada de seus falantes, passando por um processo de revalorização e revitalização (BESSA; FREIRE, 2003).

Segundo o Banco Mundial, todas as línguas continuam em risco de extinção. Se uma língua tiver menos de 100 mil falantes, ela corre risco de um dia desaparecer, o que infelizmente é a situação das línguas indígenas no Alto Rio Negro.

A língua geral do rio Negro (Yëgatu), “língua dos brancos”, tem sido objeto de investigação científica para pesquisadores não indígenas como: língua Nheengatu, de Gerald Taylor (1999); Língua Geral ou Nheengatu, de Pe. Afonso Casanova (2000); Fonologia e Gramática do Nheengatú: a Língua Geral Falada pelos Povos Baré, Warekena e Baniwa, de Aline da Cruz (2011); Curso de Língua Geral (Nheengatu ou Tupi Moderno), A Língua da Origem das Civilizações Amazônicas, de Eduardo de Almeida Navarro (2011), o Rio Babel: a História das Línguas na Amazônia, de José Ribamar Bessa Freire (2003).

Como objeto de investigação científica para pesquisadores indígenas e como pesquisa sobre a situação sociolinguística, tem-se: A Situação Sociolinguística nas Escolas Indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM), de Zilma Henrique Melgueiro. Objeto de investigação científica para pesquisadores não indígenas segundo Melgueiro (2012) foram três estudos realizados na região que tratam do “levantamento sociolinguístico” dos povos

indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira (AM). O primeiro, realizado por Renault-Lescure (1990) se intitula: As línguas faladas pelas crianças do rio Negro: Descontinuidade na transmissão das línguas. O Segundo estudo foi realizado por Oliveira (Muller), de 2000, cujo título é *Indiens urbains au Brésil. Considerations démographiques, éducatives et político-linguistiques*. O terceiro é uma pesquisa chamada Levantamento Socioeconômico e Demográfico de São Gabriel da Cachoeira (AM), realizado em 2004, pelo ISA e pela FOIRN em parceria com as associações de bairro da cidade.

O Yëgatu como objeto de investigação científica para pesquisadores indígenas como pesquisa mais recente, ainda não publicado, temos: Acordo Ortográfico (2012) - Yupinima Rupiata Yëgatu Kuriwara - resultado de discussão dos professores e de lideranças falantes da língua, durante a realização da Licenciatura Intercultural de Autossustentabilidade; e organizado por Frantome Bezerra Pacheco, Mauricio Adu Schwade, Dime Pompilho Liberato e Gilvan Muller de Oliveira.

O processo de desindianização desenhado pelo Estado, por missionários e antropólogos (e, em menor medida, pelos próprios índios) para a região do rio Negro, e para outros lugares, acabou não se completando como esperado. Isso é notável em relação aos Baré, cuja, população, desde a década de 1970, não para de crescer, contrariando as estimativas anteriores. Em 2006, segundo o banco de dados do Programa Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental-ISA, a população dos Baré em território brasileiro foi estimada em 10.275 (dados DSEI-FOIRN-LEV SGC2004, em Ricardo e Ricardo, 2006). Logo, se vê que o fato de os Baré terem passado de “extintos”, na década de 1960, para uma população bem expressiva, em 2006, está relacionado, entre outras coisas, com o processo identificado por Viveiros de Castro (HERRERO; FERNANDES, 2015, p.65). O Yëgatu passa, assim, de língua de dominação à língua de busca, afirmação e resistência da identidade linguística e cultural indígena do povo Baré. É como língua de resistência da identidade indígena que o Yëgatu está presente no ensino escolar indígena. Seu fortalecimento por meio da criação de material didático, construído a partir da escuta e do ato de aprender e ensinar, inaugura uma nova história do povo Baré com a língua geral do Norte, a partir das propostas de políticas linguística contidas nos documentos oficiais (MEC, 1994; LDB, 1996; RCNEI, 1998).



## 9 POLÍTICA LINGUÍSTICA

Ao debruçar, de forma minuciosa, no viés da história da sociedade, identifica-se a política linguística, intrínseca às relações humanas. Até porque, consoante Furtado *et al.* (2006, p. 92) a “língua e linguagem são fenômenos que fazem do homem um ser de interação sociocultural”. Sabendo que esses dois elementos possibilitam aos indivíduos sua ativa participação social, deslinda-se o entendimento de que, por meio da linguagem, a sociedade promove sua comunicação, obtém informações, constitui e defende suas ideologias, partilha ou constrói sua cosmovisão, gera e solidifica cultura.

E, de acordo com Calvet (2007), a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é algo novo: no decorrer do tempo, houve nações, e até grupos de pessoas tentando normatizar ou ditar (de forma democrática ou repressiva) o uso correto ou intervir na forma da língua. Apesar de antiga, convencionou-se e aplicou-se como campo de conhecimento, apenas na década de 1960.

a política linguística aparece na mesma pia batismal da sociolinguística, em 1964, durante uma reunião na Universidade da Califórnia (UCLA) da qual figuram os nomes de Ferguson, Fisher, Labov, Haugen, Gumperz, Hymes, Bright, Rona, entre outros. Nesta reunião, uma das temáticas concentrou-se na área dos estudos plurilinguismo e **política linguística** (CALVET, 1999, p.32-33 *apud* PEREIRA, 2006, p. 37).

A partir desta assertiva, é salutar o apontamento de alguns conceitos acerca de política linguística, e de igual modo, esboçar breves considerações sobre a temática da presente subseção. Vale destacar que não há nenhuma pretensão em tecer longos diálogos, tendo em vista que todo o contexto científico da obra supracitada de Pereira objetiva facilitar a compreensão do leitor, no caminho mais nobre do conhecimento e da dialética; e não o trancafiar em discussões contrapostas. E, conforme Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019, p. 54) “Embora a expressão “política linguística” seja a mais frequente atualmente, alguns autores utilizam as expressões “planejamento linguístico”. Nesta subseção, por padrão, utilizaremos o termo política linguística.

Segundo Calvet (2007), políticas linguísticas versam sobre as decisões sobre as relações da sociedade e das pessoas com as línguas. As políticas linguísticas tratam, fundamentalmente, das decisões em âmbito mundial, nacional, estadual, municipal ou familiar sobre o uso da(s) língua(s).

Essas “decisões” constituem todas ações que um indivíduo, um grupo, ou um país todo realiza, no que se refere ao uso da língua. A forma que ela será formada, normatizada e empregada; de maneira que comportamentos (de maneira geral) são moldados, a partir dessas decisões. E elas, por sua vez, não estão restringidas pelos próprios detentores de poder público (planejadores e agências autorizadas, como Ministério da Educação – MEC). Sousa, Ponte e Sousa-Bernini, traduzindo um texto de Cooper, corroboram que política linguística

se refere aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura, ou alocação funcional de códigos de linguagem. Essa definição não restringe os planejadores a agências autorizadas, nem restringe o tipo de público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejar. Além disso, é expresso em termos comportamentais e não de resolução de problemas. Finalmente, emprega o termo influência em vez de mudança na medida em que o primeiro inclui a manutenção ou preservação do comportamento atual, uma meta plausível do planejamento linguístico, bem como a mudança do comportamento atual. (COOPER, 1989, p. 45 *apud* SOUSA, PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019, p.56)

A harmonia social deve ser o principal desígnio dos detentores do poder público; e ainda, cada território ou cada nação deve possuir sua política linguística que vise abranger a maior parte de sua demanda populacional, nas esferas sociais, econômicas, culturais (para manter esta harmonia social).

Evidente que a iniciativa de exprimir esses esforços não pode apenas ter uma faceta remediável (com caráter meramente “politicada”), contudo, deve preocupar-se com influência positiva e constante, para que haja o desenvolvimento deste local, estado ou país; longe de uma visão romanceada ou de um aspecto utópico. Oliveira (2016) afirma que entender todo o contexto social (local, regional ou nacional) é fator imprescindível para que haja uma política linguística mais democrática e respeitosa da diversidade.

Por conseguinte, compreende-se que os conceitos de política linguística, com o decorrer do tempo, sofreram modificações; o mais correto a dizer, atualizações. Após a primeira geração de teóricos, como Ferguson, Haugen, Fasold, Chaudenson, entre outros, houve uma segunda geração de estudiosos, pioneiros na temática em

tela, que contribuíram para que hoje tenhamos novas perspectivas das aplicações da política linguística, tais como: Cooper (1989), Crystal (1992), Schiffman (1996), Spolsky (2004). Para Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019), os novos olhares sobre as políticas linguísticas advêm, justamente da evolução social, ou seja, das novas demandas sociais, que exigem um indivíduo constituído por intermédio de uma aprendizagem de língua que se fundamenta na interação social.

Considerando as concepções de Schiffman, ressalta-se que sua relevância provém de sua obra *Linguistic Culture and Language Policy*, de 1996; onde propõe uma distinção deveras produtiva, entre política linguística explícita e implícita.

Com base na obra supracitada, a política linguística explícita trata da legislação oficial (de cunho mais formal) sobre questões linguísticas, por outro lado, o conceito de política linguística implícita versa sobre aquelas regras linguísticas que não são oficiais ou mesmo sem regras, mas que, habitualmente, manifestam-se em práticas e sanções sociais (SCHIFFMAN, 1996 apud SILVA, 2011).

Considerando os dois conceitos destacados, entende-se que a política linguística explícita versa da estruturação formal, da legislação oficial sobre questões linguísticas; que está evidentemente declarada; por sua vez, a política linguística implícita trata das regras linguísticas que não são oficializadas, melhor dizendo, as políticas informais; que se mostram no dia a dia, na rotina do cidadão.

Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019) citam, para contextualizar esses dois tipos de políticas linguísticas, a própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC – como uma política linguística formalizada (política explícita). Em contrapartida, como política implícita, citam o período posterior à implementação da BNCC (ou seja, a aplicação nas salas de aula); pois não se sabe, realmente, como os professores em suas rotinas (nas escolas) lidarão com o conteúdo e a aplicação sumária aos seus alunos.

Portanto, a proposta de Schiffman, acerca do assunto em questão, significa um avanço expressivo na discussão, abrangendo o funcionamento da política linguística; tendo em vista que desloca o foco da análise das decisões de um indivíduo consciente (Abordagem Neoclássica) ou crítico (Abordagem Histórico-Estrutural) para a cultura linguística, entendida como fenômeno gerado na história. Há o destaque do papel das representações linguísticas na tomada de decisão relativamente às línguas; há uma transferência do foco das investigações para as

práticas cotidianas e para o imaginário social (SCHIFFMAN, 1996 apud SILVA, 2019).

Ressalta-se, de igual modo, a proposta de Spolsky (2016) que vem ampliar o entendimento apresentado por Schiffman. E, observando seus apontamentos, é possível afirmar que sua teoria põe, no pedestal argumentativo, a estrutura mais pessoal (informal), ao invés da formal, estabelecida ou normatizada por entidades estatais. Ou seja, parte da escolha do indivíduo que língua usar em suas relações com seus pares. Esse é o primeiro, de dois pressupostos que permeiam sua concepção.

A aplicação do modelo a dados e casos adicionais levará à modificação e afinação do modelo. A teoria começa com uma série de pressupostos, que em si devem estar abertos a teste e adaptação ao longo da exploração. O primeiro pressuposto é que, ainda que o propósito seja o de dar conta das escolhas individuais, as políticas linguísticas, assim como outros aspectos da linguagem (como Saussure 1931 apontou), são essencialmente fenômenos sociais, dependentes de comportamentos consensuais e das crenças de indivíduos pertencentes a uma comunidade de fala (SPOLSKY, 2016, p. 33)

Reitera-se que, nessa primeira proposição, a política linguística é exprimida pelas opções que cada um de nós fazemos dia após dia (quanto ao idioma/diaeto); tanto é verdade que uma das palavras-chave da proposta de Spolsky é “escolha”. De maneira que, se um indivíduo é bilíngue ou multilíngue, esse deve escolher qual idioma utilizar em seu cotidiano.

Um segundo pressuposto apresentando trata do “tripé” da política linguística; Spolsky (2016, p. 35) diz que “as políticas linguísticas têm três componentes descritíveis interligados, mas independentes: práticas, crenças e gestão”. Aponta-se, como diferencial na concepção do autor, esse desmembramento da política linguística em diferentes níveis da política linguística, de tal forma que “tripé” constituinte aproxima as intervenções políticas e as práticas informais de cada indivíduo.

Segundo Severo (2013. p. 454), a política linguística é composta por esses três fatores: “a gestão das línguas, que lida com uma política explícita e oficializada de uso das línguas; as crenças e ideologias linguísticas, que afetam os usos linguísticos; e as práticas linguísticas, que se vinculam aos padrões interacionais”.

Considerando a assertiva supracitada, compreende-se que **as práticas** envolvem as próprias escolhas linguísticas; ou seja, a definição pessoal por uma língua conforme cada circunstância. Por outro lado, **as crenças** correspondem à importância/relevância atribuída à língua escolhida. E por fim, **a gestão** abrange às ações realizadas por uma determinada autoridade a fim de alterar/atualizar as práticas ou as crenças dos membros de um grupo social.

Justapondo a Severo (2013) e Spolsky (2016), alude-se também Shohamy (2006) que acolhe e defende uma das concepções de Spolsky; quando esses dizem que as políticas linguísticas oficiais, de determinadas nações, nem sempre coadunam às políticas linguísticas praticadas em suas diversificadas ramificações sociais. Além disso, o presente autor promove um modelo teórico novo:

Em seu livro *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, publicado em 2006, Shohamy tenta desenvolver um modelo capaz de explicar o funcionamento de dois novos conceitos: política linguística oculta e política linguística de fato. O primeiro se refere às agendas ocultas da política linguística que são propagadas e/ou reproduzidas na sociedade através de mecanismos de política linguística; já o segundo diz respeito a real política linguística em vigor em uma sociedade, manifestada através da análise de outros indicadores que não a legislação oficial, que são as práticas linguísticas. (SOUSA, PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019, p.59).

Shohamy também retoma o pressuposto por Schiffman, quando ele defende que os mecanismos podem abranger agendas ocultas da política linguística e atuar em seu funcionamento de forma explícita e/ou implícita. Segundo Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019), é por meio desses mecanismos que podem surgir violações de princípios democráticos e direitos humanos, na medida em que autoridades detentoras da competência podem usá-los para este fim. E, ainda, por intermédio deles que a ideologia pode ser adulterada.

Mediante o acima exposto, notam-se que as propostas dos quatro teóricos (Cooper, Schiffman, Spolsky e Shohamy) proporcionaram um fomento significativo nas discussões acerca do desenvolvimento e da aplicabilidade da política linguística, na contemporaneidade.

Nessa conjuntura, é salutar expor dois termos importantes que estão inseridos na política linguística, são eles: normatização e normalização. A partir do entendimento de Silva (2016) observa-se que esses termos se identificam com Políticas Linguísticas Educacionais – PLE. E ainda, segundo eles, a PLE é um dos

dispositivos oficiais gerados pelo Estado, com a finalidade de maximizar o controle relativo à(s) língua(s).

Em uma pesquisa no dicionário, é possível perceber os termos normalizar e normatizar. Destacam-se as duas primeiras definições para normalizar: “fazer voltar ou voltar ao estado normal, à ordem; regularizar(-se)” e “**estabelecer norma(s)** para; normatizar, **padronizar, uniformizar**” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1361, grifo nosso). Com relação a normatizar, tem-se somente “**criar normas para; normalizar**” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1362, grifo nosso).

Considerando Deoclécio e Bagno (2021), e Faulstich (1998), por questão de terminologia, utiliza-se o termo normatização ao invés de planificação linguística ou Estandarização; de maneira que ela, a normatização, refere-se à política linguística que se volta às interposições no que tange à(s) língua(s); em especial, organização coerente de línguas, ou seja, da criação de programas de renovação, manutenção, padronização, escrituração; de legislações e normas específicas para a questão das línguas. De igual modo, abarcam-se ainda os direitos e do patrimônio linguístico.

Batista (2019) apresenta quinze motivos para que haja a normatização da língua. Como este capítulo não tem a pretensão de argumentar esses motivos, citam-se alguns, para efeito de exemplificação: a elaboração e a publicação de literatura normativa; as áreas da gramática sobre as quais incide a elaboração; a definição de uma ortografia oficial; a importância do alçamento das línguas vernaculares ao *status* de língua nacional; a maneira como os meios de comunicação, principalmente a imprensa, refletem a norma e a ortografia oficiais.

Ponderando as assertivas e os exemplos supracitados, é possível afirmar que a normatização da língua tem um papel crucial de clarificar língua, para um determinado país ou grupo social. A presente concepção pode ser corroborada, a partir do entendimento de Deoclécio e Bagno (2021), quando se compreende que a normalização é mais difícil que a própria normatização, devido a toda nuance que envolve a heterogeneidade social, política e econômica; múltiplos fatores, como linguísticos, históricos, geopolíticos, ideológicos.

Por outro lado, a normalização linguística, segundo Faulstich (1998) “tem de levar em consideração a(s) gramática(s) da língua em relação imediata com os usos que se fazem dela; trata-se da língua em funcionamento para os fins de comunicação escrita e oral”.

Arrazoando o presente conceito, entende-se que a normalização trata da aplicação ou da implementação das políticas linguísticas no contexto social. Afirma-se que é a etapa consecutiva e indissociável à normatização. Implementa-se ainda, na assertiva, que trata da resposta da sociedade em relação aos padrões e normas estabelecidas na normatização; ou seja, como o indivíduo reagirá diante do padrão linguístico: sinais de trânsito, escolas, meios de comunicação etc.

Não obstante, torna-se necessário reaver os apontamentos de Calvet e outros autores, uma vez que a narrativa, neste momento, culmina o entendimento de implementar políticas linguísticas em uma determinada sociedade. Mas não se trata apenas de uma mera ação de “cumprir tabela”, mas de ter êxito (ou não) na aplicação consciente, por parte dos agentes de poder de decisão e de todos os envolvidos.

De acordo com Calvet (2007), existe uma determinada classificação de fatores. De forma que eles facilitam o êxito, podendo ser de caráter histórico; então ele exemplifica com o caso da independência da Tanzânia, onde o suaíli já era escrito e utilizado há muito tempo no local e este elemento facilitou a sua promoção. Neste caso, os fatores são frequentemente simbólicos, pois, segundo este autor, o suaíli ainda era visto como a língua da independência, e não podia ser equiparada à língua de um grupo étnico impondo-se às outras, como aconteceu com o malaio na Indonésia. Ao contrário, podem existir fatores que prejudiquem a aplicação da política linguística; e são classificados pelo autor, com o caráter técnico: a ausência de equipamentos de uma língua, a temeridade demasiadamente grande, ou ainda o tamanho do país; neste ponto, o autor elucida o caso da própria China.

Nos dois tipos de fatores supracitados, nota-se que, apesar de existir a demonstração da estreiteza entre língua e sociedade (como no fator histórico), há também fatores que dificultam a normalização; são elementos agravantes que comprometem o sucesso da política linguística, como a dimensão territorial extremamente vasta (China). E quando Calvet (2007) fala sobre a “ausência de equipamentos da língua”, ele refere-se à escrita, ao léxico e à devida padronização. Apondo a estes casos, observa-se ainda que

para exemplificar, alguns fenômenos (ideológicos, políticos, econômicos) podem ser elencados como obstáculos à circulação efetiva das línguas em contexto público: falta de compreensão da importância, pelos legisladores, da circulação efetiva das línguas minoritárias; mitos compartilhados sobre o

multilinguismo, como a ideia de que efetivação de uma política multilíngue seria excessivamente custosa; o desconhecimento da história do funcionamento das línguas em uma dada localidade e da maneira como certas línguas assumem significado social de prestígio em detrimento de outras; e interesses políticos e econômicos de grupos locais em detrimento do interesse público (WEBB, 2009 *apud* SEVERO, 2013, p. 462-463).

Esta é uma série de variáveis que agem nesta dinâmica entre sucesso e fracasso, entre língua e sociedade, de maneira que essas variáveis devem ser estimadas ou analisadas, a fim de que não haja uma estagnação ou retrocesso em todas as iniciativas de desenvolver uma política linguística eficaz.

Obviamente que não se pode fazer qualquer política linguística em qualquer lugar ou país, simplesmente porque os fatores de poder, fatores geopolíticos, condicionam fortemente cada movimento. Então, seria difícil falar de políticas linguísticas mais avançadas ou mais atrasadas; o mais adequado seria entender como é que um Estado, por exemplo, tenta resolver um problema exposto, com os meios disponíveis, e no horizonte da sua governança e dos entraves ideológicos da sua época e dos seus quadros gestores. Essa compreensão nos ajudará a intervir, com a finalidade promover políticas mais democráticas e respeitadas da diversidade, se isso estiver ao nosso alcance. (OLIVEIRA, 2016).

Diante dessa conjuntura, é pertinente registrar algumas breves considerações sobre a política linguística no Brasil, evidenciando a PLE que, segundo Silva (2016), apesar de não erigir efeitos satisfatórios no desenvolvimento sociocultural do país, ainda é a principal forma maximização do controle relativo à(s) língua(s).

Voltada em perspectiva mais crítica e realista, Bagno (2019 *apud* Modesto, 2021, p.2) declara que “o Brasil não tem política linguística. Tradicionalmente, nunca teve. As poucas ocasiões em que houve atitudes oficiais em relação a questões linguísticas foram todas marcadas por autoritarismo e intolerância”. Lembramos que, ao contrário do que declaração Bagno, que ações como a cooficialização de línguas municipais, os investimentos na formação linguística nos níveis de graduação e pós-graduação de professores indígenas são ações que resultam de decisões políticas da relação entre a sociedade e as línguas autóctones e alóctones faladas no Brasil.

Observa-se que no texto de Ciaramello (2014) um há um argumento não somente pontual, mas traz um contexto histórico, aludindo o período colonial, onde o Brasil foi submetido pelos portugueses. Onde a história mostra as reais intenções de



Portugal de dominar e de despojar as riquezas aqui existentes. Assim é bem explicitado:

As primeiras experiências de escolarização no Brasil deram-se no século XVI, quase concomitantemente ao processo de apropriação dessas terras pelos Portugueses, por meio dos jesuítas que propositalmente eram para cá enviados. Esses, não só traziam cruzeiros e rezavam missas, na tentativa de salvar a vida dos «selvagens» que aqui viviam, mas, com muita tenacidade, planejavam e executavam ações educativas na forma de internatos e de catequese.[...] os jesuítas consideravam os/as indígenas como seres inferiores, acreditavam que por meio da catequese os/as índios/as se desenvolveriam e passariam a ser humanos/as e civilizados/as. O ensino catequético, no entanto, negava as diferenças, visando a aculturação; a assimilação dos/as índios/as à cultura europeia, cristã, o que muitas vezes só era possível com a apropriação da língua indígena por parte dos jesuítas. CIARAMELLO, 2014, p 111-112).

São nesses primeiros registros de ações educativas que se identificam as primeiras intervenções das políticas linguísticas no Brasil; sob a direção dos jesuítas que foram “sujeitos” primordiais para realizarem as intenções da coroa portuguesa. Eles representavam o elo de comunicação entre “nativos e colonizadores”. Contudo, por trás da roupagem de “bons amigos”, havia a subjugação dos índios. Considerando o argumento, afirma-se, até com uma pitada de “sarcasmo”, que os jesuítas esperavam um “agir metafísico ou espiritual, resultando no desenvolvimento dos índios; quando esses, por sua vez, fossem submetidos ao catecismo. Vale reiterar que essa “primitiva” política linguística era repressora e negava a cultura do nativo.

Após os Séculos XVI e XVII, faz-se um destaque em outra política linguística que foi conhecida como o Diretório dos Índios; tratava de um esteio legal constituído por uma série de ordens e normas a serem seguidas nas colônias portuguesas; de maneira que esta afetaria, principalmente, a língua utilizada em território brasileiro. Como se vê a seguir:

posteriormente, na segunda metade do século XVIII, sob a égide do Marquês de Pombal, o estabelecimento do domínio da língua portuguesa foi imposto, e o uso das línguas gerais proibido, a partir das medidas tomadas pelo governo português para se frear a influência dos jesuítas sobre os índios, fato que contrariava os interesses da Coroa portuguesa. A lei elaborada pelo Marquês de Pombal, proibindo o uso da língua geral, aplicada em todo o território brasileiro, recaía sobre os jovens já instruídos nessa língua e a todas as outras línguas indígenas. (PEREIRA, 2006, p. 54).

Claramente, o Marquês de Pombal, proibiu o emprego e o ensino do Tupi, que segundo Bagno (2019 *apud* Modesto, 2021, p.2-3) era a “língua mais empregada no território brasileiro então, não somente pelos índios das diferentes etnias, mas também pelos mestiços de índia e europeu, pelos brancos da colônia”.

O autor ainda continua tecendo apontamentos críticos, dizendo que o promulgador do Diretório fez com que o português fosse utilizado “por bem ou por mal”. Mas algo fatídico ficou na história e perpetua-se um legado vivido por nossa geração; que é exclusão do Tupi como componente cultural precioso; e se não fosse a existência do diretório, hoje haveria a possibilidade de sermos uma nação, cujo povo seria bilíngue, falando português e Tupi.

No Século XIX, mais precisamente, durante o Governo Vargas, também houve intervenção no uso da língua; a história vai mostrar que houve uma intensa coerção contra os brasileiros ou imigrantes de fala alemã ou italiana.

Não se tratava apenas de afirmar o óbvio; e sim de criar um ambiente de segregação social através de critérios linguísticos, uma vez que, instituído o estatuto de “língua nacional” ou de “idioma pátrio”, restaria às demais a designação de “línguas estrangeiras” ou a invisibilidade (nos casos de línguas autóctones e alóctones), sendo o seu principal efeito o de apagar historicamente a existência de subgrupos sociais não hegemônicos no país (COELHO, 2019, p. 76).

Mediante o acima exposto, observa-se que os três fatos comprovam que, desde a época colonial, o Brasil é submetido a políticas linguísticas; porém, reitera-se que este processo deu-se historicamente por ações de integração coercitiva e repressão à cultura nacional, que vingou no Brasil, até o final da década de 1980 (quando houve a constituição da nossa Carta Magna).

Ainda versando sobre as políticas linguísticas no Brasil, destaca-se uma mudança no caráter do desenvolvimento da política linguística do país; de acordo com Oliveira (2016), isso foi possível, a partir de 1999, com a criação do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL.

Os esforços do IPOL fizeram com que, mesmo que, a nível (esfera) municipal, o Brasil ganhasse novas perspectivas histórico-sociais e antropológicas, no que concerne em suas políticas linguísticas.

Como elemento exógeno a esse contexto, emerge em 2004 o reconhecimento de línguas como bens imateriais pelo Ministério da Cultura. Através de um pedido formal protocolado pelo IPOL junto à Comissão de

Educação e Cultura da Assembleia Legislativa, solicitou-se a criação do Livro de Registro das Línguas Brasileiras como parte da política de reconhecimento dos bens imateriais. Dois anos depois, em 2006, o IPHAN e o IPOL promoveram o “Seminário de Criação do Livro de Registro das Línguas” que ensejou a formação do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística, responsável por elaborar a proposta e a metodologia da política do Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Para a obtenção do título de “Referência Cultural Brasileira”, as “línguas minoritárias” faladas no Brasil deveriam ser inventariadas (COELHO, 2019, p. 129).

Não há mais aquele “ranço” histórico que houve antes da Constituição de 1988, pois se verifica um amadurecimento conceitual da importância da língua para o Brasil. Isso foi evidenciado por Coelho (2019), quando relembra que o processo de cooficialização de línguas de povos originários, em âmbito municipal, se deu por meio da assessoria do IPOL e apoio da Federação das Organizações Indígenas do rio Negro (FOIRN). E, juntos, oficializaram-se no município amazonense de São Gabriel da Cachoeira as línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa, com a Lei nº 145, de 11 de dezembro de 2002. Por conseguinte, outros municípios anuíram à ideia de cooficializar línguas faladas em seus territórios. Segundo a autora, em termos de línguas de imigração, o processo de cooficialização iniciou nos municípios de Pancas (ES), Laranja da Terra (ES), Domingos Martins (ES) e Santa Maria de Jetibá (ES), ao cooficializaram a língua pomerana.

No desfecho desta subseção, não poderíamos deixar de aludir à importância da estruturação escolar (dirigida pelo Ministério da Educação – MEC). Correa e Güths (2015) dizem, ao falar do histórico das políticas linguísticas, que é possível perceber como o Estado, em muitas oportunidades, utilizou-se da escola para colocar em prática suas políticas linguísticas que agiam no sentido de construir um ideal de nação que não deixava espaço para a diversidade. E, nessa diversidade, Ciaramello (2014) vai destacar as grandes vitórias que os povos indígenas conquistaram ao longo dos séculos, em torno do reconhecimento e autonomia para criar currículos e calendários próprios na educação em sua própria língua.

Portanto, mediante o acima exposto, vale salientar que apesar dos avanços que a política linguística vem gerando (em especial no Brasil), ainda se tornam necessárias intervenções importantes em âmbito nacional e internacional. Essas intervenções são necessárias para tornar a(s) nossa(s) língua(s), considerando as cooficializadas, mais valorizadas diante das outras nações.

## 10 MATERIAL DIDÁTICO CONSTRUÍDO A PARTIR DA ESCUTA PARA O ATO DE APRENDER E ENSINAR

Dou início a esse capítulo com a seguinte frase: “não temos material didático específico e diferenciado para o fortalecimento da língua indígena”, frase comum do (professor indígena na aldeia), considerando que material didático específico na língua indígena deve garantir a continuidade na luta pela garantia efetiva dos direitos indígenas a partir da Constituição de 1988 e a lei 11.645/08. É nessa assertiva que se propõe a praticidade da aplicabilidade da construção de uma proposta de sequência didática para o fortalecimento da língua a partir da **escuta** para o ato de **aprender e ensinar**.

Importante para a capacitação de professores nas áreas de educação em Letras e Artes, Linguística e Línguas Indígenas e, conseqüentemente, para a orientação na preparação e utilização de materiais didáticos nas escolas indígenas é a Pós-graduação Profissional. Particularmente, o curso de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Linguística do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLLIND-MN-UFRJ), um projeto de educação que inclui Linguística e as línguas indígenas, é voltado para:

“os profissionais egressos de Cursos de Graduação ou de Cursos de Terceiro Grau indígena, os que trabalham nas áreas de saúde e de educação em área indígena, pesquisadores em línguas e culturas indígenas, agentes envolvidos em processos de revitalização linguística, professores do ensino regular fora de áreas indígenas dedicados ao ensino de História e Cultura Indígena, assim como integrantes de organizações governamentais e não-governamentais com foco de atuação junto a povos indígenas” (<https://www.museunacional.ufrj.br/profillind/index.html>, 2022).

O Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas é um importante avanço para a formação dos profissionais que trabalham com a educação escolar indígena.

Nossa pesquisa encontra-se naturalmente vinculada à linha de pesquisa, **Língua, Cultura e Sociedade**. Essa linha:

“Volta-se para as línguas indígenas a partir da visão da linguagem como uma prática social. Inclui a Linguística Antropológica ocupando-se da etnologia dos indígenas sul-americanos, em termos das principais questões e contribuições da Linguística. Sob o ângulo da linguagem como prática social, alia o estudo das estruturas lingüísticas aos aspectos discursivos e semânticos e ocupa-se de projetos de revitalização linguística e de políticas lingüísticas mais amplas.” ( <https://www.museunacional.ufrj.br/proflind/index.html>, 2022).

Na linha de pesquisa acima citada, que corrobora a realização desta pesquisa, estamos desenvolvendo nossa proposta de intervenção na educação escolar indígena por meio de uma sequência de ações ordenadas e coordenadas que permitam a elaboração de materiais didáticos pelo professor indígena em sua prática no “chão” da sala de aula. O material didático / sequência didática pretende instrumentalizar o professor para utilização na educação escolar indígena na aldeia, seja na pesquisa voltado à produção de livros, para utilização do profissional em sala de aula na aldeia e/ou na construção de material didático de apoio ao trabalho do professor em sala de aula do 6º ao 9º do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, que muitas vezes se sente desamparado por falta de material didático em sala de aula.

Já em 2019, no âmbito do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/UFAM - Alto Rio Negro, da Universidade Federal do Amazonas, junto com os estudantes indígenas (professor em formação), no desenvolvimento da disciplina de Língua Indígena II, construímos um material didático/sequência didática para ser desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem das crianças na comunidade indígena, que pode ser um referencial para outros níveis de ensino.

A relação de Professores cursistas da Licenciatura Intercultural do ensino superior, que colaboraram sugerindo soluções e caminhos para a construção de material/sequência didática, é apresentada a seguir. Dos 20 cursistas inicialmente inscritos, 19 Professores concluíram a disciplina de Língua Indígena II.

Nº	ALUNO	LÍNGUA FALADA	POVO
01	AMÁLIA GONÇALVES RODRIGUES	<b>Tukano e Kubeo</b>	<b>KUBEO</b>
02	ISAQUE FIGUEIREDO PINHEIRO	<b>Tukano</b>	<b>TARIANO</b>
03	JANES GLEYCE DOS S. TOMAZ	<b>Yëgatu</b>	<b>TARIANO</b>
04	JOSÉ ALBERTO DA SILVA	<b>Yëgatu</b>	<b>BARÉ</b>
05	LUCINÉIA ASSUNÇÃO DA SILVA	<b>Yëgatu</b>	<b>BARÉ</b>
06	MARIA DO CARMO VASCONCELOS ALENCAR	<b>Tukano</b>	<b>TUKANO</b>
07	MARIA EDILENE M.MEIRELES	<b>Tukano</b>	<b>TUKANO</b>
08	MARIA GISELDA PENHA ALMEIIDA	<b>Tukano</b>	<b>TUKANO</b>
09	MARIA GORETE CAMPOS REZENDE	<b>Tukano</b>	<b>TUYUKA</b>
10	MARINO BRAZÃO FONTES	<b>Baniwa</b>	<b>BANIWA</b>
11	MIRLENE COSTA GENTIL	<b>Tukano</b>	<b>TUKANO</b>

12	NELCE CLARINDA V. RODRIGUES	<b>Tukano</b>	<b>KUBEO</b>
13	NELCE CORDEIRO TRINDADE	<b>Tukano</b>	<b>WANANO</b>
14	OSIMAR O. DA SILVA	<b>Baniwa</b>	<b>BANIWA</b>
15	ROSIVALDO MATEUS BRAZÃO	<b>Yëgatu</b>	<b>BARÉ</b>
16	SELMA S. AGUIAR CAXIAS	<b>Tukano</b>	<b>TUKANO</b>
17	SIDINHA GONÇALVES TOMAS	<b>Yëgatu</b>	<b>WEREKENA</b>
18	VALDECI DOS SANTOS BRAZÃO	<b>Yëgatu</b>	<b>PIRATAPUYA</b>
19	VANILDO CANDIDO	<b>Tukano</b>	<b>WEREKENA</b>

Na Figura 9, vamos observar todos os cursistas reunindo-se, após a realização dos trabalhos propostos pelo PPP do curso.

**Figura 9** – Ajuntamento dos cursistas do curso Linguagem “Letras e Artes” língua indígena



Fonte: da autora, a partir da pesquisa (2021)

As figuras a seguir correspondem às fotos dos cursistas divididos por grupos étnicos.

**Figura 10** – Fotos de cada grupo étnico que constitui a turma do curso Linguagem “Letras e Artes” língua indígena



Fonte: da autora, a partir da pesquisa (2021)

Considerando a Figura 10, na parte superior à esquerda, temos os cursistas pertencentes ao grupo Baniwa; à direita do canto superior, têm-se os alunos da etnia Yëgatu. Na parte inferior, do lado, esquerdo, nota-se os cursistas Tukano e por fim, do lado direito, observa-se os alunos do grupo Kubeo.

A próxima figura mostra os professores cursistas em sua atividade de escrita e escuta dos membros mais velhos da comunidade (Comunidade de Duraka, Baixo Rio Negro, AM).



**Figura 11** – Registros da pesquisa de campo



Fonte: da autora, a partir da pesquisa (2021)

A partir da Figura 11, podemos notar os alunos realizando as entrevistas e procedimentos necessários para pôr em prática os conhecimentos didáticos adquiridos durante o curso de formação da Licenciatura Intercultural, e buscando informações para levar para a sala de aula os conhecimentos tradicionais adquiridos, para assim estarem mais próximos das demandas de seu povo, principalmente no que tange à valorização de sua língua e dos notórios saberes dos anciãos.

A pesquisa acima mencionada aconteceu em três momentos diferentes no espaço formativo: o primeiro momento foi feito compartilhamento da experiência pedagógica dos professores, conhecedores da cultura tradicional e da espiritualidade de seu povo, indicados por suas comunidades, reconhecidos legalmente para defender o projeto de sua comunidade. O segundo momento foi refletir sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, objetivando entender as suas propostas e os desafios com a falta de material didático na língua indígena e a entrevista dos formadores que tiveram experiência na docência com os cursistas durante o curso com a turma da área de Letras e Artes/língua indígena, no componente curricular língua indígena, e Projeto Político Pedagógico que de certa maneira contribui para o resultado do trabalho. O terceiro momento foi feito de forma avaliativa a atividades construída e desenvolvida pelos cursistas.

Utilizou-se nos três momentos a pesquisa semiestruturada. A opção por essa técnica se fez em função da importância que os discursos têm como mais um modo de

(...) obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretenciosa e neutra, uma vez que que insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos –objetos

da pesquisa que vivencia uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 1994, p.18).

O espaço formativo contribuiu para que esse instrumento fosse escolhido, por possuir características verbais que podem expressar as características culturais, presentes nas pedagogias utilizadas pelos docentes, bem como os elementos psicossociais subjacentes em suas falas, o que reforça a importância da linguagem, enquanto expressão do pensamento individual e coletivo comum.

Este capítulo apresenta a análise das falas, e a reflexão acerca das observações constantes da dissertação. De forma que a análise dos dados foi realizada por meio de registros relacionados aos conteúdos, que por sua vez estavam articulados às unidades de contexto do qual faz parte a mensagem. Por unidades de registros entendemos os elementos de decomposição do conjunto da mensagem (palavras, personagens de uma narrativa, acontecimento relatado, documentos, diários, relatórios, entre outros), que serviram de eixos norteadores à medida que a pesquisa se materializa.

As comunicações individuais e as observações das atividades do ato de ensinar dos professores cursistas foram realizadas por meio dos professores com experiências de atividades pedagógicas realizadas em suas escolas, levando em consideração seus planos de escola<sup>25</sup> (PPP) em conjunto com seus comunitários. Essas experiências foram fundamentais para a pesquisa, pois possibilitou presenciar as situações locais vivenciadas pelos indígenas, de forma oral, sobre o ato de ensinar e aprender com parcerias multidisciplinares de elementos alóctones ao povo, os povos indígenas (falantes, lideranças, professores etc.). Este processo marca os primeiros momentos do protagonismo indígena na escola. Fornecendo dados, e tornando-se questões norteadoras para a construção do material teórico, na construção de um referencial fundamental para a construção do material didático para o fomento da língua materna na escola, no intuito de atender o projeto comunitário que trata do fortalecimento da língua materna.

O resultado da pesquisa tem como proposta subsidiar os professores a desenvolver seu trabalho pedagógico, reivindicado durante a discussão e durante a

---

<sup>25</sup>Os PPPs ainda estão em processo de construção.

implantação do curso pelo movimento indígena<sup>26</sup>, para fundamentar o cursista a caminhar nessa perspectiva, necessariamente precisou do quadro profissional multidisciplinar de professores da área de “Artes e letra”.

Como dito antes, embora a política linguística necessite de um quadro profissional multidisciplinar, o linguista, dentre outras tarefas, pode contribuir apoiando tecnicamente as demandas políticas e culturais do povo – com a descrição e análise das línguas indígenas; com a descrição de seu grau de vitalidade; com a proposição e discussão de convenções ortográficas e com a investigação dos eventuais impactos resultantes da introdução da escrita nessas sociedades de tradição ágrafa. (DE PAULA, 2015, p.113-129).

O curso de formação superior da área de linguagem possibilita o professor a participar de uma formação de diálogo, passando por processo de capacitação em língua materna, em língua portuguesa e no ensino de línguas. Possibilita também ter um referencial próprio da linguística que deve ser incorporado na formação do professor (noções, fundamentais de fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, linguística textual e sociolinguística) primordial para o professor de língua materna.

O fato de os professores serem da aldeia, indicado pelos comunitários, falantes da língua materna, conhecedores do contexto e dos problemas locais, possibilitou construir um diálogo entre ação da prática cotidiana com o direito à construção de materiais didáticos vivenciados. Ou seja, o diálogo entre o científico e o cultural foi de suma importância para o processo de construção de conhecimentos durante a formação.

A proposta foi construir “conhecimento linguístico”, sobre a própria língua, com os instrumentos próprios da linguística, experiência com professores de uma diversidade linguística na mesma sala. Essa diversidade linguística não foi um empecilho, ao contrario foi de suma importância para um bom resultado. Observado com a fala da Dra. Professora Ana Carolina<sup>27</sup>, fala sobre a experiência. Como foi sua experiência de trabalhar na formação de professores na turma de São Gabriel, com falantes da língua, na grande área de “Letras e Artes” (língua indígena)?

---

<sup>26</sup> Conceituada por Luciano (2006), é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e organizações indígenas desenvolvem em defesa dos seus direitos e interesses coletivos.

<sup>27</sup> Ana Carolina. Doutora em Letras pelo Programa de Linguística da USP. Área de concentração semiótica e linguística geral.

Minha Experiência na turma ARN foi única, o diferencial foi a presença de uma diversidade linguística na mesma sala (não o fato dos alunos serem falantes de outras línguas maternas que não o português, porque a turma do Alto Solimões também tem essa Característica). Assim foi possível formar grupos de professores discentes para pesquisarem suas próprias línguas, com uma força de vontade que não vejo em nenhuma outra turma. Além disso, o que mais me surpreendeu foi perceber dinâmicas que mostravam que os alunos ainda sentiam a necessidade de aprender outras línguas indígenas. (ANA CAROLINA, 2021, informação verbal).

A troca de experiência foi fundamental para a pesquisa, pois possibilitou presenciar as situações locais vivenciadas pelos professores indígenas, falar da pesquisa local, com os mais velhos da comunidade de forma oral sobre o ato de ensinar - aprender com parcerias multidisciplinares de elementos alóctones ao povo, os povos indígenas (falantes, lideranças, professores etc).

A construção de conhecimento linguístico sobre própria língua é um processo que garante, por um lado, o surgimento de conhecimento linguístico de qualidade muito superior àquele de [...], por outro lado, constrói a autonomia do professor como investigador do sujeito pensante de sua própria língua e de seu trabalho com ela (D' Angelis 2015).

Outro fato determinante que possibilitou construir conhecimentos significativos junto aos professores foi a existência do projeto de vida já definido, referente à língua indígena, e o comprometimento profissional com os comunitários por meio do qual foram indicados os professores.

Embora o município apresentar possuir a maior diversidade étnica do país, a valorização das línguas indígenas no rio Negro somente veio ganhar uma grande importância a partir da segunda metade da década de 1990, quando se começou a discutir a implantação da educação escolar indígena entre os povos do Alto Rio Negro. Atualmente, observa-se que:

as línguas indígenas estão em uma “nova fase de vida”, pois estão sendo novamente praticadas, sobretudo na cidade de São Gabriel da Cachoeira, em suas igrejas, feiras, e ruas. Para complementar essa “nova fase de vida” das línguas indígenas, a Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira, através da Lei nº 145 de 11 de Dezembro de 2002, cooficializou o uso das línguas Nheengatú, Tukáno e Baniwa, junto com a língua portuguesa, naquele município, sendo esse o primeiro município no Brasil que teve

línguas indígenas cooficializadas (MARTINS, 2009, apud, MELGUEIRO, 2012).

Específico para escolas indígenas, o artigo 6º da lei de cooficialização diz que o uso das demais línguas indígenas faladas no município de São Gabriel da Cachoeira será assegurado nas escolas. A lei não interfere nas políticas linguísticas definidas nas escolas indígenas. Ou seja, as escolas indígenas têm autonomia<sup>28</sup> em suas escolhas, assim como de construir materiais didáticos de acordo com a definição política. Assim fortalecer as línguas indígenas. Daí a importância do depoimento de Dona Marcela<sup>29</sup> (vide Figura 12) quando se discute a situação da língua materna, como ensino da língua na escola indígena. Após passar por um longo período na tutela das missões e proibição da fala da língua indígena. Visto que segundo ela a experiência do ensino da língua não teve resultado positivo. Relembra a triste história sobre as Malocas.

Como dito antes, os padres sabiam muito bem que era na maloca que se aprofundavam os processos próprios de subjetivação de cada povo. Destruí-las, seria atingir profundamente aquilo que, na organização cotidiana, alimentava as raízes culturais e espirituais dos povos (ALBUQUERQUE, 2007). O ensino de língua para os povos indígenas vai além da leitura e da escrita, ela transmite sentimentos e pensamentos como descreve o etnólogo Nimuendaju (1927), em citação feita anteriormente e repetida aqui:

[...] Em Urubuquara, encontrei índios Tariana no início de uma festa em estilo antigo: humildemente os chefes se chegaram a mim para me pedir desculpas que ainda assim precediam, pois esta dança seria a última, a despedida dos costumes antigos, e assim que a festa tiver acabado eles teriam de cumprir as ordens do governo aniquilando os seus enfeites antigos e tratando de construir casinhas em alinhamento, em lugar de sua imponente maloca que media exatamente 30m X 40m; assim João Padre lhes tinha ordenado. Não pude deixar de protestar: expliquei-lhes que o governo não lhes proibia absolutamente o uso de seu caxiri, contanto que não cometessem desordens; que tampouco ele proíbe as suas danças e cerimônias como aquelas dos brancos; que eu estimava muito vê-los honrar os costumes dos seus antepassados; que a sua grande maloca era muito mais bonita que as gaiolas dos civilizados, etc. Gastei os meus últimos

---

<sup>28</sup> Declaração dos professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Em um documento dos professores indígenas do Amazonas e de Roraima, assinado em Manaus, em 16 de julho de 1991.

<sup>29</sup> Dona Marcela é moradora da comunidade de Lauarete/Cabeça do Cachorro. Viveu quando criança a experiência do ensino das missões salesianas. Discute ensino da língua materna na escola indígena.

filmes com esta gente divinamente bela na sua robusta nudez, no esplendor dos seus enfeites selvagens. Eram mais de 120 índios, e não me fartei de observá-los durante a noite toda nas suas danças ao clarão da fogueira ao redor de possantes esteios da enorme maloca, e quase chorei de indignação e de raiva impotente quando me lembrava que esta festa poderia ser a última. Porque eu me ia embora, e João Padre ficava... (Apud Lasmar, 2005, p. 35, apud, Albuquerque, 2007).

Segundo Albuquerque (2007) o processo civilizatório ocorreu por intermédio dos internatos, no início, depois em escolas regulares, nos centros missionários, o seu principal ponto de apoio.

Ainda é presente a pedagogia das missões salesianas, a religiosidade ainda repercute na decisão dos povos indígenas do rio Negro. Assim é preciso ser sábio para reconstruir o cenário de significados junto aos povos que passaram pelos processos civilizatórios à base de proibição. É preciso ter um fato histórico para análise e reflexão. Formação Política para (re) construir os caminhos de “escola”, para uma educação escolar indígena e não educação escolar para os indígenas. Para isso, é de suma importância que os professores tenham habilidade de fundamentar com clareza e legitimar o direito do processo pedagógico de aprender e ensinar a língua na escola.

Apresentar a escola como lugar de interlocução entre os vários conhecimentos produzidos pela humanidade, ao tempo em que garante um lugar de centralidade para os conhecimentos e práticas indígenas e adota a interculturalidade e o bilíngue [...] (DE PAULA, 2015)

Apresentar a escola como um local de reflexão sobre o processo histórico, os significados dos ritos de iniciação local, internalizar o contato com os ancestrais, espaço de aprender com os sábios da comunidade. Torna a escola como local de planejamento de fortalecimento das línguas para a transmissão da cultura tradicional.

A escola indígena, por sua conceituação e características, pode atuar efetivamente nos processos que envolvam a manutenção ou o reavivamento linguístico, com as necessárias parcerias alóctones. De forma geral,

a existência da escola indígena em um determinado povo ou aldeia sinaliza para uma mudança na perspectiva dos falantes sobre a cultura e línguas indígenas. Tais mudanças podem afetar positivamente a atitude dos falantes, nem sempre ativa, em relação à sociedade envolvente, de forma

que a língua indígena passa a ser mais prestigiada e valorizada pela comunidade de falantes, ocasionando inicialmente a elevação em seu status e com isso o desejo de mantê-la, conservá-la e transmiti-la para seus descendentes (DE PAULA, 2015).

Judite Gonçalves de Albuquerque<sup>30</sup>, em sua tese de doutorado, *Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência*, apresenta o processo pedagógico de dominação aplicado não só para aprisionar o corpo, mas a alma dos indígenas, após retirá-los do seu convívio tradicional, no processo civilizatório (missão).

Como citado nos relatos sobre a minha mãe Aguida Luciano, podemos observar o domínio dos missionários sobre o corpo dos povos indígenas do rio Negro, homens e mulheres internos nas missões. Entre outros objetivos, a catequização tinha como propósito salvar as almas sobre o conceito da existência do céu e inferno. Como podemos observar, aprisionar as almas das crianças indígenas é impedir a realização da continuidade de suas práticas culturais, internalizando nas crianças um sentimento distante das práticas realizadas nos rituais por meio das quais as crianças indígenas junto aos sábios de seus povos se fortaleciam, preparando a sua existência para ser o melhor em suas práticas culturais, do nascimento à morte (formação da alma e identidade) de acordo com os saberes ancestrais. A alma para os indígenas é a sua existência e continuidade em suas práticas culturais. Com a colonização/missões muitos não sobreviveram, mas deixaram com suas mitologias, seus rituais, diversas maneiras e modo de conectar-se com seus ancestrais como é

---

<sup>30</sup>Albuquerque, Judite Gonçalves de. *Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência* / Judite Gonçalves de Albuquerque. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007. Este trabalho integra a área de pesquisa de Análise de Discurso do Instituto de Linguagem da Unicamp, tomando por base as teorias do discurso das Escolas francesa e brasileira e tem como objeto central cartografar processos educativos relacionados a povos indígenas do Alto Rio Negro/AM. Considerou-se dois aspectos dessa educação escolar: os processos de educação desenvolvidos pelos Missionários Salesianos, desde o início do século XX (1914) até os dias de hoje, os dispositivos pedagógicos em funcionamento nesses processos, os conceitos de civilização e cultura que serviram de base para as ações desenvolvidas pela Missão Salesiana, na tentativa de formar o *sujeito cidadão brasileiro cristão*. O segundo aspecto refere-se aos projetos de educação escolar pensados e dirigidos por povos indígenas, na mesma região. Se, no princípio, capturados pelo aparato civilizatório-cristão, os índios aparentemente se entregam a esse processo, mais recentemente, fortalecidos em suas próprias organizações, produzem gestos de resistência que estão transformando a Escola em um espaço possível de constituição de novas subjetividades. Num jogo de imagens, o Missionário se representa como o enviado de Deus e do Santo Fundador D. Bosco para a missão civilizatória junto aos índios, para quem, na perspectiva missionária, tudo 'falta'. E, assim, entre a 'plenitude do envio' e o 'vazio da falta', o Sistema Preventivo de Educação Salesiana se legitima.

característico da região (rio Negro) um complexo ritual envolvendo o uso de flautas e trombetas sagradas, associado a uma mitologia cujos temas centrais incluem a iniciação, os ancestrais, a guerra e os ciclos sazonais. Por meio dos poderes do xamanismo, de substâncias alucinógenas e do contato com os instrumentos musicais, os participantes desses cerimoniais vão ao encontro do passado mítico e a[...] ([https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Etnias\\_do\\_Rio\\_Negro.27.10.20022](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Etnias_do_Rio_Negro.27.10.20022)).

Desconstruir o caminho trilhado pelas missões significa construir uma manta com retalhos. Mas com detalhes diários, sendo sutil sempre que possível durante a construção de uma escola indígena autônoma, com protagonismo indígena, e autonomia na busca a alteridade e valorização da sua cultura e o *status* de sua língua materna.

Retomamos o primeiro momento da pesquisa. Nesse momento foi possível observar, durante a reflexão no espaço formativo, eles (professores) respeitando o projeto comunitário, pretendendo manter sua língua, e vitalizá-la. É de conhecimento de todos que o sistema escolar institucional ainda funciona como instrumento colonizador e adota práticas dos programas do bilinguismo transicional. Assim é necessário re(construir) as práticas pedagógicas para encontrar frestas no sistema educacional, buscando de forma inversa utilizar a ação pedagógica tradicional para o chão da escola/escrita. Destacamos a língua como fio condutor desse processo educacional diferenciado, o uso da língua materna. Nesse processo a língua é o mais amplo e complexo. Segundo Meliá (1999) “[...] O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica”.

Cada povo tem seus conhecimentos próprios, a língua a história oral é, portanto, uma referência que possibilita conduzir os membros de sua comunidade de forma coletiva e individual em todo processo de sua existência. A aprendizagem de conhecimentos próprios tem seus objetivos e métodos apropriados. Para manter sua língua, e vitalizá-la, no processo de ensino escolar é preciso ter clareza, nas estratégias de ensino e aprendizagem (partem do conhecimento local construído ou partilhado e transmitidos ‘universalmente’), com conteúdo que justifica o ensino da escola indígena (D’ANGELIS, 2015).



Embora exista todo aparato legal sobre o ensino da língua materna em escolas indígenas, é preciso colocar o que está na letra da lei na prática diária da escola. Por outro lado, a condição de falar e escrever a língua portuguesa tem sido espaço de disputa nos eventos que tratam sobre o ensino da língua materna em escola indígena. Dilema de alguns dos membros da comunidade que passaram no banco da escola salesiana, durante a proibição da língua materna. Assim, sempre há descontentamento de alguns contra a vitalização e fortalecimento da língua indígena. Mas há sempre um consenso, um diálogo sobre a importância da língua para um povo. Para isso acontece a reflexão, o diálogo, o evento (reunião) “o evento consiste no fato de alguém falar, de alguém se exprimir tomando a palavra” (RICOEUR, 1990, p. 46). O discurso realizado como evento é este estar ali na presença do outro, no pronunciamento, na vontade de participar deste ato de troca de mensagens, no qual o que se quer entender, por meio desta troca de mensagens, é o seu significado, pois a compreensão vai até uma aceitação de ambas as partes, até ficar homogênea. Quer dizer: a compreensão deve ser a mesma, do par constitutivo deste evento, até chegar a uma aceitação igual e final de ambas as partes. “É em relação ao evento dialógico que a compreensão como significação é homogênea” (RICOEUR, 2000, p. 28).

**Figura 12** - Reunião na Escola Dom Miguel (Iauarete) com a participação da Sra. Marcela



Fonte: da autora (2018).

**Figura 13** - Reunião na Escola Dom Miguel (Iauarete) com a participação da comunidade, professores e lideranças



Fonte: da autora (2018).

No primeiro momento problematizamos ensino-aprendizagem a partir das falas dos professores cursistas, para que seja (re)construído frente aos fatos um processo de ensino-aprendizagem com material didático específico, capaz de comprometer a escola e seu protagonismo indígena, como um projeto coletivo que possa promover a formação humana com fortalecimento da cultura e da língua materna, independentemente da falta de alguns instrumentos ainda em construção, como é o caso do projeto político pedagógico de suas escolas, material didático e outros instrumentos importantes que foram citados pelos entrevistados como pontos essenciais na experiência de construir material didático para o ensino de língua materna.

Entendo a importância da exposição dos cursistas, poderia citar o resultado de todas as falas, mas, particularmente, as falas de dois professores foram de grande valia, as quais tomo como ponto específico para a importância da continuidade da pesquisa da dissertação. Trata-se de duas falas; a primeira é da Professora Amália Gonçalves, de 58 anos, que tratou de sua experiência na escola indígena, com o ensino da língua materna (a 1ª experiência).

Sou a professora Amália Gonçalves (Kubeo) falante da língua tukano e kubeo (personagem do filme os Caminhos de Amália), que apresenta a minha dificuldade de chegar até aqui. Sou cursista da licenciatura, a senhora (professora) foi minha professora do curso do Magistério Indígena, me ajudou aprender a ensinar crianças de 1ª ao 5º ano das séries dos pequenos. Consegui caminhar bem, com pequenos textos, artes, sementes e outros. Agora estou aqui, espero aprender como ensinar a língua materna para os maiores. Não consigo caminhar, tenho muitas ideias, mas não sei como iniciar, a minha dificuldade é botar no papel as minhas ideias, material didático não tem, tem cartilhas não serve para trabalhar no ensino fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio (AMÁLIA GONÇALVES, 58

anos, Kubeo, informação verbal, durante a aula de língua indígena em fevereiro de 2019, São Gabriel da Cachoeira).

A segunda refere-se à Professora Sidinha, de 36 anos que fez o relato de sua experiência na escola indígena, com o ensino da língua materna (a 2ª experiência).

Sou professora da minha comunidade trabalho a nossa cultura Werekena, falo yêgatú, pela situação de contato, assim o nosso projeto é fortalecer a nossa identidade cultural, o dia a dia da nossa criança com tudo que ele conhece, roça, caça, pesca e artesanato, com a língua materna que adotamos. A língua yêgatú. Tenho domínio da leitura e da escrita. A minha dificuldade é construir material didático para utilizar no meu dia a dia. Diante de tudo que aprendemos aqui, vai me ajudar a construir um material que eu vou poder fazer, já que não temos livros na língua para ensinar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental é médio (SIDINHA GONÇALVES TOMAZ, 36 anos, Werekena, informação verbal, durante a aula de língua indígena em fevereiro de 2019, São Gabriel da Cachoeira).

A presença de uma diversidade linguística na mesma sala (grande área Letras e Artes - língua indígena) se sustenta com povo BARÉ (Lucineia, Rosivaldo, José Alberto), KUBEO (Amália, Nelce Clarinda), PIRATAPUIA (Valdeci), WANANO (Nelce Cordeiro), WEREKENA (Sidinha, Vanildo), TARIANO (Isaque, Janes), TUYUKA (Gorete), BANIWA (Ozimar, Marino), TUKANO (Selma, Edilene, Mirlene, Maria do Carmo, Giselda). Professores, indicado pelas suas lideranças, na propositura de absorver conhecimentos, para voltar a sua comunidade com conhecimentos que possam fortalecer a cultura e a língua, como foi definido no Projeto Político de Curso, de acordo com o depoimento de (Valdete, coordenadora do curso local, 2019).

Fortalecer e vitalizar a língua materna são alguns dos objetivos do curso do Alto Rio Negro (ARN) junto aos professores. O espaço formativo tornou-se espaço de reflexão sobre diversas informações sobre as decisões de política de planejamento linguístico, identidade e espaço da cultura indígena. Fizeram parte das reflexões leituras, olhares e modos próprios de conceber e viver a vida a partir da natureza. No processo da ação/reflexão, foi de suma importância utilizar o espaço da economia autossustentável, das relações de parentesco, como potencial cognitivo e simbólico daqueles que o constroem (ancestrais), pois são veículos de

ideias, de conhecimentos e de saberes, construídos e transmitidos por meio da linguagem oral (uso da língua).

As experiências pedagógicas do(as) professore(as) e as reflexões conduziram para que fosse possível realizar no espaço de formação (língua indígena) uma oficina com temáticas: instrumentos político-pedagógicos para escola indígena; material didático pedagógico, trabalho pedagógico com a língua materna. Na propositiva de articular os problemas da 1ª e 2ª experiência citada como problema de quase 70% dos professores do curso FPI/ARN (área de Letras e Artes), fundamentar e refletir problema/teoria, tomando como conhecimento teórico os conhecimentos absorvidos do componente curricular (Legislação e Política de Educação e oficina de PPPI), ministrada no mesmo módulo. Segundo o relato da professora Ana Paula, bastante exitosa:

[08:30, 18/02/2022, Manaus] Ana Paula: Sobre a disciplina: Foi a primeira vez que dei aula efetivamente em nível superior. Organizamos o material da disciplina em diálogo com a coordenação do curso e o professor indígena que trabalharia comigo, Dário Baniwa. Seríamos apoio um do outro. Na de Legislação ele seria meu apoio e da oficina de PPPI eu seria o apoio dele. O fato de o professor conhecer as demandas e o contexto da região foi de grande significado, pois contribuiu para a organização da disciplina com a maior aproximação do contexto.

[08:37, 18/02/2022, Manaus] Ana Paula: A maioria da turma já eram professores. Então a ideia seria construir no diálogo a relação da prática cotidiana com a legislação da educação básica, com foco na modalidade de Educação Escolar Indígena. Tratamos também da importância do movimento indígena para a construção dos direitos alcançados e da continuidade da luta para que estes fossem materializados, através do controle social tanto do movimento quanto dos conselhos de educação.

[08:38, 18/02/2022, Manaus] Ana Paula: estudamos com maior profundidade as propostas da II CONEEI, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI (Resolução 5/2012) e o Plano de Educação do Município e suas metas para o atendimento educacional, problematizando com a realidade conhecida pelos alunos.

[08:41, 18/02/2022, Manaus] Ana Paula: Para mim, enquanto professora, foi uma experiência rica de construção e reflexão, além da oportunidade de conhecer as realidades das diversas regiões de SGC e das culturas ali existentes.

a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sócio dramas, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas (CANDAUI, 1995).

Durante o processo de organização e apresentação das temáticas da oficina, os professores se apropriam dos conhecimentos oferecidos no espaço de formação, articulam esses conhecimentos ditos universais, apresentando um novo conhecimento, articulando os seus valores particulares(cultura). Por meio dessa prática, esses profissionais da educação escolar indígena não perderam a essência de sua cultura que continua presente na medida em que ocorrem mudanças em seu convívio social.

Após apresentação do resultado da oficina, a Sra. Lucineia, pedagoga da SEMED, cursista, fala da importância do PPPI, para construir material didático:

Da oficina conclui-se a importância de construir o PPPI, fundamentar a partir da discussão da comunidade, assim construir o desenvolvimento pedagógico. A construção do Projeto Político Pedagógico é um instrumento balizador das atividades pedagógicas na escola. É um documento orientador do resultado das reflexões sobre o projeto da comunidade, para fundamentar a existência da educação escolar indígena na escola. Importante lembra que o PPPI é regido e fundamentado por uma legislação específica da educação escolar indígena. Quando afirmado no depoimento 1º(experiência), a falta de construção do PPPI deixa os planejamentos sem direcionamento do que ensinar e como ensinar. Embora somos sabedores da nossa cultura, mas é preciso organizar. Daí a importância da construção do PPPI. Não temos PPPI apreciados. Mas podemos a partir da nossa experiência de formação, construir e defender a nossa ideia de escola. Importante lembra no PPPI, deve estar definido qual será a função da língua na escola. Outro fator importante a construção não deve ser das instituições, devemos construir no chão da comunidade onde estar presente a escola, a escola deve estar a serviço da comunidade. Então é assim que devemos trabalhar (LUCINEIA, 2019, cursista, pedagoga da SEMED, informação verbal.S.G.Ccahoeira).

Prosseguindo, apresenta-se a fala da Prof<sup>a</sup> Janes, uma das cursistas:

Na falta de material didático, tanto na experiência 01 e 02 experiência, é função da SEMED/SEDUC oferecer formação continuada para desenvolver atividades diferenciadas no intuito de possibilitar a construção do material didático diferenciado na língua materna, que devem estar de acordo com o PPPI, ou de acordo com a definição da língua para definir o lugar da língua na comunidade. Assim o material pode ser construído durante a formação e

ou/ diariamente, organizada, selecionada e publicada. Deve respeitar o projeto da comunidade. Aqui estamos para aprender fortalecer e vitalizar a língua materna com os instrumentos legais durante as etapas da formação (JANES, 2019, informação verbal. S.G.Cachoeira).

De igual modo, apresenta-se a fala do Prof. Rosivaldo, cidadão participativo na valorização da educação indígena.

A Língua materna deve ser ensinada na perspectiva de valorizar a língua e a cultura de um povo, importante fazer levantamento da situação da língua na comunidade. Assim é preciso ter material didático na língua materna, estar planejada no PPPI, com participação dos comunitários e os sábios da comunidade, quando for definir o currículo (ROSIVALDO, 2022, informação verbal).

Após a troca de experiências com o resultado da oficina, foi possível traçar possibilidades e perspectivas possíveis de poder trilhar o caminho de construir material didático a partir da escuta, no ato de aprender e ensinar. É preciso que aconteça reflexão sobre a situação de contato para reconhecer a situação da língua materna para então construir um instrumento que tenha um pertencimento do local, ou seja, é preciso que o povo indígena sinta o seu protagonismo no resultado do material didático pedagógico.

A partir da Figura 14, observa-se que, durante a apresentação, a equipe divulgou o material didático construído para ensinar a língua materna, por meio das narrativas.

**Figura 14 - Apresentação das narrativas**



Fonte: da autora (2018).

Do material didático, construíram-se outros instrumentos como: instrumentos musicais, roupas para danças, máscaras e cenário. Para a culminância da atividade foi utilizado todo o material construído para realizar a dramatização. Foi utilizada a parte escrita do material didático construída para a leitura com imagens e o estímulo da linguagem oral na língua indígena materna, durante a apresentação, conforme visto na Figura 15.

**Figura 15** - Apresentação de peça teatral



Fonte: da autora (2018).

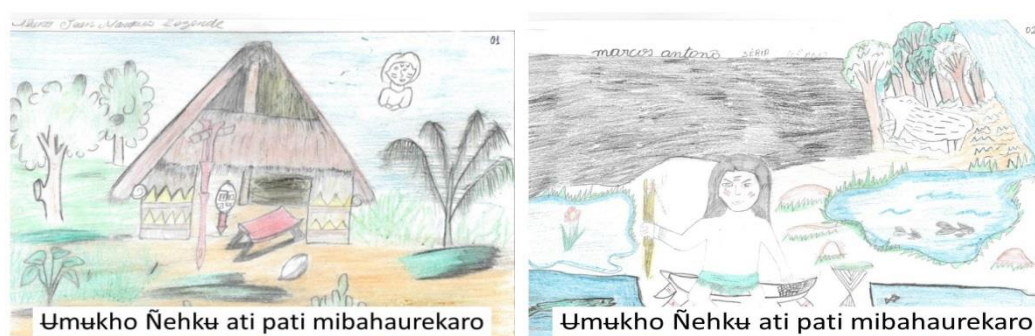
Por meio das falas, podemos observar que eles (professores cursistas) conseguiram fazer a sequência didática, sobre a importância do PPPI, qual o objetivo do ensino da língua, e a falta de construção de material didático. Problemas que precisam de ação dos próprios professores que, junto com as lideranças, devem construir uma discussão e reflexão da função da escola para a comunidade. Na construção é de suma importância o protagonismo indígena para a elaboração e consolidação de relações educacionais e sociais baseadas na interação, na solidariedade, na cooperação, no fazer coletivo, na valorização dos saberes tradicionais e experiências de cada um no ato de ensinar. Foi um momento de grande aprendizagem.

Quanto ao tema material didático, percebeu-se que a educação e a saúde são temas imbricados, que dificilmente se separam, a vida de um povo está interarticulada com os saberes tradicionais, presentes nas narrativas que são utilizadas para o bem viver do povo. Para tanto, a hora da fala/narrativa é específica, como observado durante a minha vivência com a minha mãe Aguida Luciano (*in*

*memoriam*), com narrativas contadas perto do fogo durante a busca e o preparo dos alimentos para uma vida mais longa. Assim como narrativas para ninar as crianças, eram mais sombrios, para fazer com que as crianças dormissem mais cedo da noite. As receitas medicinais eram específicas do nascimento à morte, acompanhado de banhos e benzimentos, com tempo e espaço e seu modo próprio de fazer os benzimentos com suas particularidades (benzedores). Foi um momento de grande relevância fazer reflexão sobre os saberes a interculturalidade, foi importante para encontrar na diversidade o que é comum a todos. A experiência permitiu (re)estabelecer aprendizagens ativas e significativas sobre (os conhecimentos tradicionais). Nesse contexto “o sistema educativo perpassa todo o complexo cultural em que as duas coordenadas – os espaços e os tempos próprios – são dadas pela cultura de cada povo”- Articulação Nacional de Educação/Conselho Indígena Missionário (ANE/CIMI-2001). Ou seja, a escola indígena precisa ser reinventada. Pois os valores aqui citados devem fazer parte do ensino-aprendizagem.

Conclui-se após a reflexão que é preciso se instrumentalizar, para defender e discutir questões pertinentes sobre os instrumentos legais sobre educação escolar indígena, organização política e planejamento linguístico. Sempre no intuito de fortalecer a língua indígena com o protagonismo dos professores indígenas. Na Figura 16, é observada a habilidade de construção de pequenos textos sobre a sua realidade, quando se discute sobre cultura: roça, roçado, pesca, animais, vegetais. Textos riquíssimos, que, por meio das narrativas mitológicas, os professores indígenas têm habilidade de transpor as narrativas em imagens significativas.

**Figura 16** – Desenho com textos em língua Tukano (Título: O avô do universo na criação do Mundo)



Fonte: da autora, a partir da pesquisa (2018).



O avô do universo na criação do Mundo, narra sobre a criação do mundo, a origem do dia da noite, o criador organizou o céu, a terra, os animais, os vegetais, o sol, a lua e o vento, assim como o homem. A narrativa pertence ao povo Tukano, trata da relação homem/natureza e sua cosmologia. A relação, terra, água, ar e o fortalecimento com a presença humana (na língua Tukano).

Outro exemplo apresentado ao se discutir ensino-aprendizagem sobre valores e obediência. Uso de imagens fotográficas. Vida e a organização social da criança indígena do rio Negro (Baré). Todas as narrativas disciplinam a vida individual e coletiva. O controle social é conduzido por meio das narrativas míticas. A relação de parentesco do nascimento à morte tem uma sustentação de exemplos de vida, construída por narrativas direcionadas à existência de exemplos de narrativas da relação e interpelação da sociedade com a organização política. Movendo assim o respeito pela decisão dos mais velhos. Apresentado quando se discutiu a natureza/homem/cosmologia: A Ilha ADANA

**Figura 17** – A ilha Adana (no rio Negro em São Gabriel da Cachoeira)



Fonte: Instagram - @Kill monteiro\_oficial (2020)

Narrativa sempre contada pelo avô Baré João de Oliveira (*in memorias*) um dos primeiros moradores da cidade, porto de Curucuí, apresentada como exemplo, quando se desobedecia os chefes ao prometer uma moça já determinada predestinada ao membro do Povo. Como fortalecimento cultural do povo Baré,

buscam por meio de suas narrativas intensificar a sua cultura rememorando suas histórias de vida por meio das narrativas. Assim como a reflexão sobre resgate cultural, foi feito um estudo sobre a natureza/narrativa, sobre água, floresta e o respeito. Do imaginário para a realidade. Foi observado que existia um controle, e um dos pontos refletidos foi o castigo, consequência da desobediência. Observe o seguinte trecho:

Adana, uma moça muito bonita cobiçada por todos os homens do Povo Baré. Prometida pelo pai para se casar com o valente Baré Buburi (caçador, pescador, mais sábio da aldeia). Mas o coração de Adana batia forte por Curucui, índio valente que morava do outro lado do rio. Um dia ao entardecer Adana e Curucui decidem atravessar o rio fugindo para morar do outro lado do rio. No estirão do rio, Buburi alcança o casal bem na travessia(fig. Acima),como mostra a imagem lutaram de igual pra igual . Infelizmente com a força da cachoeira Adana é arrastada e afunda, Curucui e Buburi, nadam para tentar salva-la. Então afundam juntos, Buburi de Um lado, Curucui do outro e Adana ao centro, todos. Assim Anada se transformou na ilha. Dividindo a força dos dois jovens guerreiro, ate hoje Cururi e Buburi travam pela força da correnteza, proteger Anad, cada um com toda a força. A morte foi pela desobediência, no qual após a morte surge um exemplo na natureza. Ailha Adana e de um lado a cacheira Buburi e do outro lado a cachoeira Curucui. Exemplo por meio da narrativa. Assim o exemplo explica a existência da natureza para o povo BARÉ (turma de letras e artes2020).Não identificada no Livro BARÉ: povo do rio(2015).Sempre lembrada no Festibal. As narrativas são recontadas sempre mostrando provas concretas, ou seja tudo que existe natureza, tem uma explicação. (BARÉ, 2020)

Segundo Airton Tolfo (2009), não podemos nos esquecer que a narratividade carrega consigo “estratégias” de persuasão ou de sedução que os narradores impõem aos leitores. Por isso, adverte Marques (2003, p. 10): “não se apegue à letra desta escrita, mas dela faça trampolim para sua imaginação criadora.” A narrativa, não sendo neutra, sempre nos leva a uma reavaliação de nosso mundo. A imaginação narrativa permite pensar possibilidades outras.

Observando a Figura 18 (abaixo), as possibilidades resultam em produção textual diversa: narrativas, receitas, atividades do contexto (aldeia, parte direita da imagem, onde há o etnomapeamento da aldeia; e, do lado esquerdo da imagem, há os textos diversos, para leitura no mural da escola, construída a partir do contexto local) e outros.

**Figura 18** – Etnomapeamento da aldeia e amostra de textos (produção do contexto local)



Fonte: da autora (2020)

Como podemos observar a educação infantil da criança indígena do rio Negro se dá por meio da tradição oral e pelo convívio social. Faz parte dessa educação as narrativas, histórias de vida, valores culturais como princípio de vida e de identidade. A troca de experiência durante o curso de formação quanto à diversidade de cultura e a literatura brasileira fez da sala um espaço intercultural (escrita da língua materna, valores, concepções e novos conhecimentos de culturas diferenciadas).

Entre erros e acertos durante a reflexão, a oralidade foi definida como prática e/ou um caminho para se efetivar o ensino-aprendizagem de forma intercultural. A **escuta** foi bastante importante, **falar/ouvir/escrever/ refletir/falar/escrever**. Esse processo vai fortalecer a cultura e materializa a interculturalidade do tecimento desses saberes tradicionais, sempre com a preocupação de valorizar o conhecimento e língua indígenas, estimulando o ensino via pesquisa e produzindo material específico para escolas. Fundamentando a partir da constituinte de 1988 os direitos legais indígenas sobre a política para a construção de material didático dos direitos e políticas educacionais, que confirmam a autonomia do processo na busca da alteridade na construção dos seus processos de educação escolar na possibilidade de construir uma nova história na educação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira. O próximo capítulo vai tratar da conclusão final, do resultado da construção de conhecimento.

## 11 A LÍNGUA INDÍGENA E O TECIMENTO DA TEORIA À PRÁTICA DO ATO DE ENSINAR E APRENDER

O curso de FPI (Formação Professor Indígena) tem fortalecido e apoiado o protagonismo indígena no processo de ensino aprendizagem, e na valorização de suas ações pedagógicas para o fortalecimento da língua indígena. Segundo Bartolomeu Meliá (1999), os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e se mantenham a transmissão de suas culturas por gerações.

Assim são eles (professores), os articuladores da pedagogia indígena com o propósito de estabelecer o diálogo no espaço formativo entre as experiências das práticas pedagógicas dos professores em suas escolas indígenas e os professores-formadores-pesquisadores-orientadores, para que seja possível verificar as potencialidades do ensino de Língua Indígena numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, visto que esses professores vivem, em seu cotidiano comunitário, uma diversidade de saberes originários e, nos contextos externos, uma variedade de conhecimentos socioculturais, em especial, por estarem localizados na região amazônica do Alto Rio Negro.

Segundo Meliá (1997), foram e são os professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo, de tal modo que a escola tem sido o lugar onde se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direito sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. Assim com o relato de Amália Gonçalves, apresentado no capítulo anterior, foi um dos pontos importantes para essa análise fortalecimento linguístico/material didático. Além da falta de construção de escolas, falta de contrato de professores indígenas, a falta de construção dos PPP das escolas, a falta de material didático ainda é um fator de maior relevância segundo a visão dos cursistas (língua Indígena), a autonomia das escolas tem sido bastante lembrada quando se trata da construção de material didático na língua indígena.

A disciplina Língua Indígena I e II é constituída de 60 horas em cada módulo, somando 120 horas. As disciplinas que compõem a grande área de “Letras e Artes”

contribuíram com conteúdos a serem ensinados e aprendidos na perspectiva disciplinar, interdisciplinar e intercultural. Os conteúdos da ementa da disciplina tratam especificamente da construção teórica, iniciando de maneira ampla, e tendo aprofundamentos e encaminhamentos específicos de acordo com as características da turma e de acordo com a ementa do PP do curso, que, sendo teórica, é também bastante complexa. Assim as atividades propostas no desenvolvimento pedagógico e didático, e os desafios inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem da “língua Indígena”, são feitas de modo a dar as possibilidades que correspondam às expectativas dos professores indígenas em formação inicial, de aprender a ensinar, de ter noções da estrutura da língua a qual é falada pelo seu povo para desenvolver as habilidades da fala e da escrita e posteriormente aplicar no ensino das crianças.

O percurso utilizado para essa metodologia caracteriza-se, como pesquisa etnográfica, uma vez que objetiva o estudo dos modos como determinados saberes são ou não assumidos em contextos muito específicos, sala de aula dos professores indígenas. O saber e o fazer dos professores indígenas. Trata-se de investigar, por meio de diferentes instrumentos, as ressignificações das práticas pedagógicas a partir do reconhecimento que elas são feitas pelo próprio professor e da observação externa a ele;

o corpus se consubstancia em um todo descritivo, passível de análises e de reflexões na busca de respostas à seguinte questão: qual(is) a(s) interferência(s) que as discussões promovidas em um contexto de formação continuada provoca(m) na (re)construção desses significados? (KOERNER, 2009).

O corpus deste trabalho está constituído por respostas das experiências do saber fazer em sala de aula durante o curso de formação. Com breves depoimentos, a escuta e os escritos acerca da contribuição que a Pedagogia de Texto (PDT) poderão trazer contribuições importantes para a sua prática pedagógica (em contexto real da comunidade) e por anotações decorridas durante a observação direta em sala de aula dos cursistas (professores). O resultado é assim em uma sequência didática, que tem como propósito nortear a construção de material didático durante a formação de licenciatura indígena para sequência didática e para o processo ensino-aprendizagem das crianças indígenas na comunidade. Trata-se de um conjunto de ações organizadas e coordenadas que possibilitem construir material didático para o ensino da língua materna. Ou seja, não será uma receita

pronta. Serão caminhos (metas) definidos e importantes para se conseguir chegar a um objetivo (construir um caminho a ser percorrido) que possa se tornar útil na aplicabilidade do ensino da língua materna.

Eles (os professores) definiram a sala de aula como um espaço de experiência, onde a cada momento de estudo o professor vai utilizar o seu *aturá*<sup>31</sup>, que, ao invés de encher de mandioca ou fruta, irá encher de sabedorias importantes que ao retornar a sua aldeia vai poder semear para o fortalecimento da língua. Entre o falar sobre o saber do projeto comunitário “fortalecimento da língua na escola”, a sequência didática e a fundamentação teórica legitimam a relevância entre o ouvir (escutar), o dizer, o saber e o fazer, para construir conhecimento a partir da experiência pedagógica do ensino da língua materna.

Após a hora da fala, foi possível observar a importância da sequência didática entre o fazer pedagógico do ensino da língua, repensando no modo mais significativo de atuar e atingir a comunidade. Ou seja, fazer do chão da escola um chão para fortalecimento da língua materna na comunidade. Reorganizando o saber e o fazer, para um aprendizado organizado. Instrumentalizar-se, sentir-se responsável de organizar o seu conhecimento do ato de aprender para ato de ensinar. Ter um planejamento com objetivos e metas a atingir, de forma descritiva (texto).

Como conseguir organizar a **fala** após a **escuta** para a **escrita**? O grande desafio é construir aulas significativas que dialoguem com a realidade das crianças. Ou seja, o momento de absorver novos conhecimentos (outras culturas), de diferenciar o que pode potencializar a cultura e descartar outros. Importante lembrar que a transdisciplinaridade e a interculturalidade contribuíram para a prática dessa pedagogia. Freire (1970) defende que a educação deve permitir que os oprimidos possam recuperar o seu senso de humanidade e, por sua vez, superar a sua condição. No entanto, ele reconhece que para que isso ocorra, o indivíduo oprimido deve desempenhar um papel na sua libertação. Na 1ª experiência (Amália Gonçalves), percebe-se essa inquietação de querer conhecimento para continuar a sua caminhada do 6º ao 9º ano e ensino Médio. Quanto a isso, destaca-se:

---

<sup>31</sup> Cesta utilizada pelos indígenas para colher frutos, sementes e carregar mandioca. Um instrumento importante para colher o que é importante para sua alimentação e sobrevivência diária.

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim somos seres históricos e inacabados. Alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítico ou progressistas os conhecimentos e que por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Daí a importância de fazer do espaço formativo possibilidades de análise e reflexão sobre práticas pedagógicas. (PAULO FREIRE, 1996, p.22-25).

Justapondo a essa assertiva, vale a pena elucidar ainda, uma prerrogativa que tem por objetivo corroborar a concepção que está fundamenta:

A proposta curricular do curso FPI foi pensada realmente para educação escolar indígena, com a metodologia voltada para a realidade indígena. Toda a estrutura pedagógica foi conforme regem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas; com princípios norteadores na interculturalidade, interdisciplinaridade e saberes.

Com relação às disciplinas, todas foram aplicadas como direciona o Parecer 06/2014 para as escolas indígenas, sobre como trabalhar os conteúdos disciplinar e interdisciplinarmente na escola, com pesquisa, exposição e seminários. Sempre com a preocupação de valorizar o conhecimento e língua indígenas, estimulando o ensino via pesquisa e produzindo material específico para escolas; O FPI nos proporcionou também os estudos dos direitos indígenas e políticas educacionais, conhecimentos que confirmam a autonomia do professor na construção dos seus processos de educação escolar e sua formação profissional (BRAZÃO, 2020).

Waldeci WANANO, nascido e criado na Ilha DuraKa, tem vivido uma experiência inédita, durante o curso de formação. Falante da língua tukano e yëgatú.

[...] para mim é uma experiência nova falar de educação escolar indígena e principalmente sobre a importância da língua indígena. Conto histórias sobre o roçado, pescarias, não consigo desenvolver sequências didáticas para os conteúdos que contei, as narrativas ficam apenas como momento de falar sobre a cultura do povo. Após isso, deixo as narrativas e utilizo os livros distribuído pela SEMED e Estado (SEDUC), que trazem atividades prontas. Hoje após análise e reflexão vejo a importância da língua indígena e principalmente da cultura na escola. Não consigo encontrar como construir algo que eu possa avaliar a aprendizagem das crianças do conhecimento cultural e trabalhar conhecimentos de outras realidades. Como vou trabalhar a interdisciplinaridades que tanto é discutida...[...]da pesquisa você pode trabalhar a geografia, história, matemática e ciências. Essa ainda é uma dúvida. (WALDECI WANANO, 2022, informação verbal, espaço de formação).

Na situação exposta acima, acontece apenas a pesquisa pela pesquisa. A atividade foi utilizada apenas para ser atribuída a nota. Após atribuir a nota, o texto construído durante a pesquisa foi descartado. O ensino-aprendizagem das crianças

volta-se ao uso dos livros didáticos distribuídos pela Secretaria de Educação Municipal (SEMED) e Secretaria Estadual (SEDUC). Essa quebra desarticula o ensino da realidade.

A frase “Vocês devem construir seus materiais didáticos” não tem sentido algum nessa situação. A articulação dos saberes interdisciplinares não aconteceu. Assim como não foi possível obter melhor conhecimento da realidade e de si mesmo (identidade indígena), tornando-se inviável transmiti-lo à nova geração, e agir para transformação da mesma.

Construir materiais didáticos pedagógicos específicos e diferenciados se caracteriza pelo seu pertencimento. Significa revitalização das culturas reprimidas, reconhecimento dos territórios, a vitalização dos ritos e rituais nas cerimônias tradicionais e principalmente a revitalização de línguas. Ou seja, “ser índio não está mais associado a um estado de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidades” (LUCIANO, 2006).

Nessa dialética, como transformar a qualidade, a riqueza e a espiritualidades dos nossos ancestrais (pedagogia da oralidade) para a linguagem, não só oral, mas escrita?

Para Ricoeur (2008), a linguagem só encontra o distanciamento e só possibilita o exercício da crítica quando a mediação do mundo pela linguagem se transforma, antes de tudo, na mediação do mundo pelo texto.

Nessa perspectiva, a Prof<sup>a</sup> Sidinha WEREKENA tem fortalecido a língua (Yëgatu) por meio da oralidade, construindo pequenos textos para leitura, contextualizando com o seu dia a dia em sala de aula, valorizando a cultura Werekena, buscando meios de inserir material didático na escola indígena, e construindo diariamente, sem que altere a vontade e o pensamento dos povos indígenas, que têm dificuldade de implantação de política linguística em suas comunidades, diante da realidade sociolinguística da comunidade ou, ainda, que esta seja reconhecida. Para Sidinha a falta de material didático não está relacionada à falta de elaboração de projeto político pedagógico, tão pouco à falta de material didático construído na língua indígena. O compromisso com a comunidade e o ensino-aprendizagem faz dela diariamente pesquisadora para construir seu material didático. Ou seja, não é levada em consideração durante a elaboração de projetos voltados para o ensino de línguas, e falta de material escrito em língua indígena. Ela



a professora Sidinha WEREKENA, tem ensinado a língua indígena (Yëgatu) construindo pequenos textos para leitura de 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano,

[...] eu, uso pequenas músicas para cantar com meus alunos, consigo trabalhar as vogais e consoantes, consigo desenvolver a leitura e a escrita em sala de aula. Consigo ensinar a criança fazer a leitura e escrever por meio do material que diariamente construo no planejamento. Tenho dificuldade para construir material didático para outras series. Os materiais que consigo construir ficam sempre arquivados. A SEMED não tem um projeto para organizar e publicar o nosso material construído. Assim fica difícil saber se o que estou ensinando é o correto. Só eu tenho certeza que as crianças aprendem a ler e escrever assim como a comunicação oral das crianças fica fortalecido no espaço escolar durante as aulas de língua indígena. Não temos pessoas especialistas para nos ajudar na parte técnica e teórica. Mas consigo desenvolver a leitura e escrita em sala de aula com crianças. (SIDINHA GONÇALVES TOMAZ, 2021, informação verbal, durante a formação).

Diante da indagação de Sidinha Werekena, tomo o memorial de Tomáz (2021) quando faz uma análise no seu memorial, tecendo o que foi importante aprender até chegar a essa etapa.

vale lembrar que a criatividade de cada indivíduo é muito valiosa, principalmente, na vida de um docente. Nas atividades realizadas dentro da escola, durante o Estágio I, foi adotado, como ponto de partida, a realização de oficinas de etnomapeamento e etnozoneamento, que despertam, rapidamente, interesse, participação e interatividade entre professor e alunos, e entre os próprios alunos. As oficinas reafirmaram a importância de trabalhar temas de acordo com a realidade local, além de ser alternativa para trabalhar com turmas multisseriada, envolvendo a interculturalidade, que possibilita trabalhar dois tipos de conhecimento ao mesmo tempo: conhecimento indígena e conhecimento convencional, pois temos que valorizar a nossa cultura, fazer a contextualização de forma igualitária aos conhecimentos indígena e convencional com tema local, que dá para trabalhar os conteúdos para todas as disciplinas, entrando a famosa interdisciplinaridade. Devemos pensar, idealizar, adotar, incentivar, valorizar, fortalecer e materializar esse tipo de recurso didático, respeitando a cultura de cada povo. Caso contrário, estaremos enfraquecendo a nossa cultura e prevalecendo a cultura que vem de fora. (TOMAZ, 2021)

Segundo Maher (2006, p. 11), “o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade”. Como resultado do estágio I, foi possível observar que os cursistas realizaram as atividades com a participação das lideranças, buscando idealizar a etnografia da sua

comunidade e os espaços de suas atividades diárias. Durante apresentação aos comunitários houve pequenas colaborações com os anciões da aldeia que conhecem os locais específicos da caça, da pesca e do roçado. Locais sagrados e espaço de colheita e assim apontar locais de onde são retiradas as plantas que curam as doenças.

Para fundamentar a experiência de Sidinha Werekena, foram feitas reflexões sobre o material produzido por outros povos, com temas que tratam sobre a importância da língua indígena na aldeia, valores culturais, a importância das narrativas e seus contextos na aldeia, os valores da espiritualidade, as festas tradicionais, os cantores, fazendo uma reflexão sobre o conteúdo, sobre a subjetividade que o material apresentava para o povo, fortalecendo a importância da escola, sociedade e identidade, nas entrelinhas travava-se da importância da terra e do fortalecimento da língua para transmitir conhecimentos de geração em geração para preservar a cultura. Certamente, para que estes objetivos sejam alcançados, os povos indígenas em seus aspectos mais específicos, e não apenas suas línguas, devem ser respeitados e prestigiados, para que possam alcançar um status mais elevado frente à sociedade nacional (DE PAULA, 2015).

Quanto à experiência do professor Waldeci WANANO, para um ponto de partida do ensino intercultural e interdisciplinar, ele fala de sua experiência didática. No seu fazer pedagógico, houve uma ruptura, entre a pesquisa com os sábios da comunidade e o ensino-escolar (leitura e escrita). Para (re)construir essa quebra de objetivo entre o pesquisar e o ensinar é preciso que a ação pedagógica seja planejada. A atividade pedagógica deve ser planejada por (temas, eixos ou problemas). Assim o ensino-aprendizagem será abordado a partir da memória local que a criança abstraiu do seu espaço, abrindo um leque para as áreas de conhecimentos e/ou componentes curricular. Nesse processo é necessário ter propriedade não só na área de sua formação, é imprescindível que o profissional tenha um conhecimento dos princípios da educação escolar indígena, e da formação específica do componente que atua ou da formação específica para professores indígenas (intercultural). Reflexão e diálogo são imprescindíveis. Então como nortear uma atividade com um ponto de partida que possa orientar o processo ensino-aprendizagem? Para essa resposta, o planejamento deve iniciar após a análise e reflexão, a construção de um texto.

Nessa assertiva é de suma importância apropriar-se da Pedagogia do Texto (PDT). Ou seja, o professor deve se apropriar da prática de construir texto. Assim no processo da construção vai se tecendo sobre o que ensinar (planejamento). Segundo Faudez (1999), quando pleiteia que, para a apropriação dos conhecimentos, o ser humano precisa dominar um número de gêneros textuais, sem os quais encontrará obstáculos para a aprendizagem e para o ensino de tais conhecimentos. Por isso, nessa perspectiva, define-se a escolha de textos como objetos de trabalho para o ensino/aprendizagem das diferentes disciplinas.

Lembrando que o propósito maior dessa disciplina (língua indígena) é encontrar com os cursistas, como formadores de opinião moradores da aldeia, instrumentos para fortalecer a língua indígena e preservar os conhecimentos tradicionais, concluindo que todo saber, se não for praticado, corre o risco de se perder. Segundo De Paula (2015), essa experiência possibilita o alargamento do conhecimento de autoria, serve de registro e documentação dos fatos cotidianos da aldeia, além de prover a língua de material escrito, que pode ser consultado, refeito e divulgado e amplia as estratégias de visibilização da língua indígena.

Com a falta de política pública estadual e municipal para publicação de livros, a Pedagogia do texto proporciona construir o material didático, utilizar em sala de aula organizar, de acordo com as metas alcançadas, após a utilização de acordo com resultados obtidos, para futuras publicações. Sem políticas públicas municipais para publicação de livros didáticos é preciso contornar tal situação

Seria conveniente dotar as escolas indígenas de máquina reprográfica ou qualquer outro meio de reprodução, que garantisse a multiplicação imediata dos materiais produzidos, a recepção imediata após a produção e a consequente circulação no meio da comunidade de potenciais leitores. Além dessas medidas, seria conveniente a circulação de gêneros textuais não vinculados diretamente à escola, como forma de garantir a emergência de outros gêneros, como receitas culinárias, medicinais ou de outros aspectos relacionados à cultura do povo (DE PAULA, 2015).

Assim para a conquista da autonomia, os povos indígenas precisam ser protagonistas de sua história. E a pedagogia vai dar condição de reconstruir a escola de colonizadora para escola indígena. Na perspectiva de valorizar o conhecimento cultural, partir da escuta (oralidade), para então refletir (conteúdo), e aplicar o resultado dessa reflexão para o ensino-aprendizagem (escrita). O processo da ação que se dá por meio da oralidade (escuta), do chão da

comunidade para o chão da escola tem como um dos propósitos a escrita na escola indígena, é para se ter a memória escrita. Assim será repassado de geração em geração na (língua materna) e divulgado em outros territórios para conhecimento na Língua Nacional (portuguesa, de acordo com a lei 11.645, que institui no ensino básico a obrigatoriedade temática de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”).

Para transformar a escuta para a escrita, a opção é desenvolver a Pedagogia do Texto. A PDT foi definida pelos professores como um texto (referencial) tomado para uma explicação mais plausível. A PDT foi realizada para nortear a atividade interdisciplinar, e o direcionamento das atividades.

Da oralidade e escuta para a escrita, utilizar-se-á a PDT, que tem como função

transmitir a mensagem na forma escrita, possibilita mais interpretações, mais caminhos abertos, alarga o círculo de abrangência e inicia novos modos de comunicação, diferentemente daquela que se dá somente entre duas pessoas, no momento da troca de informações. É neste aspecto que o texto significa e é muito mais que isto; é um momento em que podemos trazer e gravar diretamente da mente para o papel ou algo parecido e dividir com um público bem mais numeroso do que o apenas aqui e agora, como ocorre na fala viva. O objetivo do texto é estar “aberto” a todos os que saibam ler, pois “o direito do leitor e o direito do texto convergem numa importante luta, que gera a dinâmica total da interpretação. A hermenêutica começa onde o diálogo acaba. (RICOEUR, 2000, p. 43)

Corroborando com a autonomia dos professores no campo político-pedagógico durante a formação, eles mostraram ter clareza sobre a importância do planejamento na construção de material didático (leitura/escrita) da língua indígena. Nessa perspectiva construíram um planejamento organizado por meio de texto. Foram pensados os princípios pedagógicos que vão nortear a atividade e quais as metodologias utilizadas para conseguir buscar uma organização do que ensinar do jeito muitas vezes falado: “educação escolar indígena é do nosso jeito”, o que não significa de modo algum de qualquer jeito. Significa a meu vê, organizado a partir da funcionalidade da escola para a comunidade. Assim percebem que a escola é local de cultivar instrumentos teóricos e culturais para o exercício diário e para o fortalecimento da língua indígena.

Ao se falar do texto, eles (cursistas) denominaram de aturá (tipo de panela), utilizado para armazenar frutos/alimentos do roçado, na formação serve para colher

tudo que fosse importante para depois cultivar em escolas indígenas, para produzir frutos, ou alimentar a espiritualidade por meio da língua materna, fortalecendo a identidade. A construção (o tecimento) do aturá recebeu o nome de dabucuri<sup>32</sup>, ritual de conhecimentos, ou seja, durante o tecimento foi-se planejando conhecimentos teóricos e culturais, práticas, experiências e conhecimentos para que ao final pudesse comportar o necessário para o ensino seria o tecimento, fundamentada na especificidade da escola. Ao final do tecimento, o leque se abre para atividade interdisciplinar e/ou transdisciplinar e intercultural. O título do aturá (texto) “Descrevendo o nosso território sustentável”, definido pelos cursistas.

A construção inicial do texto (aturá) caracteriza-se pela produção de um texto narrativo (Pedagogia do Texto) a partir de um título definido, resultado da análise e reflexão sobre a importância das ponderações feitas a partir do etnomapeamento do seu território (TI Alto Rio Negro).

O dabucuri, segundo momento, nomeado como o tecimento dos saberes, trata da liberdade do autor fazer a transferência de conhecimento da composição textual. Caracteriza-se pela transposição de todo o conhecimento recebido durante a formação, obedecendo à estrutura do gênero textual (narrativo).

Como resultado, no primeiro momento, verifica-se o potencial de organizar seus pensamentos por meio da escrita. Verificar se houve aprendizagem. Avaliam-se os 20 textos escritos por cursista. Se os textos possuem parágrafos estruturados; sinais de pontuação; erros ortográficos; possuem um título; são coesos e coerentes; demarcação de tempo e espaço no tecimento do conhecimento, ações e/ou conflitos no acontecimento para uma ação.

Como segundo momento, re-constrói-se o aturá, após a avaliação e leitura dos textos, ou seja, reescrever os 20 textos em um, somando os conhecimentos diversos em um. Verificando pontos comuns, ideias diferenciadas. Ao final do tecimento em conjunto, foi feita contribuição com informações pertinentes ao título. À medida que se organizava, os equívocos particulares na assertiva do novo texto (aturá do dabucuri) também foram de fundamental importância. Foi-se tecendo em conjunto para responder o título “Descrevendo o Nosso Território Sustentável”. Texto que apresenta riqueza de conhecimento com detalhes específicos importantes para

---

<sup>32</sup> Ritual - Festa de agradecimentos ou de comemoração do povo BARÉ. Reúne todos os comunitários para contribuir com alimentos ou o que o povo definir como razão para realizar o ritual.

o ensino intercultural, expresso no próximo capítulo a seguir. Após a sistematização, estava norteado sobre o que ensinar e o porquê ensinar. O capítulo abaixo apresenta o resultado do *dabucuri* (Descrevendo o Nosso Território Sustentável). Texto que apresenta riqueza de conhecimento. Um mapeamento de conhecimentos específicos importantes para o suporte do ensino intercultural. O resultado final da junção dos textos totalizou em soma de informações de suma importância.

## 12 TEXTO: DESCREVENDO O NOSSO TERRITÓRIO SUSTENTÁVEL

O capítulo tem o título da reescrita do texto. O corpus (aturá de dabucuri) do texto coletivo foi construído com as informações dos 20 textos construídos individualmente (disciplina língua Indígena). O resultado do tecimento do aturá por meio do dabucuri foi construído para nortear o que ensinar. Como resultado, foram destacados o título; os personagens da história; o etnomapeamento do local; o tempo; o problema, a chamada para a importância do território indígena/meio ambiente. O aturá do dabucuri pulveriza os conhecimentos por área e/ou por componente curricular para que não fique mais ou menos conhecimento por falta de tempo e espaço. O processo ajuda a organizar a realização das atividades pedagógicas (**a função da pedagogia do texto**). Como vamos observar, o planejamento (PDT) vai abrindo leques para os currículos a serem desenvolvimentos no processo ensino-aprendizagem<sup>33</sup>. Com essas informações, passamos no próximo parágrafo à escritura do texto **Descrevendo o Nosso Território Sustentável**.

O território do Alto Rio negro é constituído por três municípios: Barcelos, Santa Isabel e São Gabriel da Cachoeira. Cada município apresenta uma diversidade natural, fauna e flora com riquezas incomparáveis, além da diversidade cultural e linguística presentes ali. No município de São Gabriel da Cachoeira, localizado a noroeste amazônico, na região conhecida como a “cabeça do cachorro”, com limites com a Colômbia e Venezuela, existem 23 povos indígenas (**Arapaso, Baniwa, Bará, Barasana, Baré, Desana, Dow, Hupdah, Yuhupdeh, Karapanã, Kubeo, Kuripaco, Makuna, Miriti-tapuya, Nadob, Pira-tapuya, Siriano, Tariano, Tukano, Tuyuka, Wanana, Werekena e Yanomami**), constituindo 90% da população do município, além de quatro línguas cooficiais - Nheengatu, Baniwa, Tukano e Yanomami. O município é dividido em regiões: Baixo, Médio e Alto Rio Negro, calha do Xié, Içana, Rio Ayari, Tiquié e Rio Waupes, com mais de 400 comunidades no total. Cada região tem imenso território com sua diversidade de fauna e flora. A floresta tem igarapés, pedras, águas escuras, lagos, praias e

---

<sup>33</sup> Autores: resultado do texto coletivo, com a colaboração dos textos construído individualmente (disciplina língua Indígena). O texto foi construído como uma diretriz para a realização das atividades pedagógicas. Foi possível idealizar currículos a serem desenvolvimentos no processo ensino aprendizagem seja na língua materna seja na língua portuguesa (definição no PPP).

cachoeiras com enorme correnteza (SEDUC, 2020). Cada povo ali residente é falante e protagonista da história com suas origens, crenças, danças e habilidades próprias, e esses povos são os verdadeiros guardiões da mãe-natureza.

Os povos acima especificados são caçadores e pescadores por natureza, sendo estas atividades de suma importância para a sua sobrevivência. A aprendizagem das técnicas de pesca e caça veio sendo repassada de uma geração a geração seguinte na prática cotidiana, isto é, “aprender apreendendo” como Paulo Freire (2009) denominava, vendo o adulto realizando a atividade e tomando os cuidados com os pré-requisitos para esta fase preparatória das primeiras pescas dos peixes, cada objeto de pesca era confeccionado de acordo com a época.

Estes rios, Baixo, Médio e Alto Rio Negro, calha do Xié, Içana, Rio Ayari, Tiquié e Rio Waupes, no tempo de conquista e de ocupação, apresentavam alta quantidade de peixes, nos tempos presentes a situação é antagônica. Na atualidade, em decorrência das mudanças climáticas e da presença do não indígena e suas práticas e consumos predatórios não sustentáveis, a vida dos povos indígenas teve complicações com a diminuição gradativa da população de animais terrestres e aquáticos. Surge a necessidade de percorrer grandes extensões de terras e longos trechos para pôr em prática a caça e a pesca. Tal mudança alterou o calendário cultural legado pelos seus (ancestrais) e obrigou a adoção de processos predatórios violentos para o ambiente, tais como o mergulho<sup>34</sup>.

De acordo com Plano de Gestão Territorial do Alto Rio Negro - PGTA, concluído em 2019, o sistema agrícola do rio Negro constitui um conjunto de saberes, fazeres e modos de transmissão de conhecimentos que se relacionam entre si. Dentre eles estão: a diversidade das plantas cultivadas, as técnicas de manejo da roça e floresta e dos quintais (os espaços de cultivo), o sistema alimentar (as receitas e processos de elaboração dos produtos da roça), os utensílios de processamento e armazenamento, e, por fim, a conformação de redes sociais de troca de plantas e conhecimentos associados. O cultivo da mandioca brava (*Manihot esculenta*), por meio da técnica de coivara e da rede de troca de saberes e plantas, é a base desse sistema, que faz do rio Negro o maior produtor de diversidade de manivas do Brasil e do mundo (já que a mandioca é uma planta de origem brasileira), além de uma altíssima diversidade de outras plantas cultivadas. Essa

---

<sup>34</sup> Pesca nos rios com uso de lanternas, máscaras e malhadeira.



diversidade conforma um verdadeiro reservatório de variedades de plantas a céu aberto, o que significa que os povos indígenas prestam um serviço a toda humanidade, não só ao Brasil, resguardando e manejando essas variedades como fazem cientistas em laboratórios-banco de variedades. Por isso, um dos valores do sistema agrícola é a segurança alimentar.

Além da mandioca, a riqueza da flora local consiste na presença de: plantas medicinais, árvores de lei centenárias e frutos silvestres. A fauna existente também é muito rica, onde podemos encontrar paca, anta, cutia, tamanduá, macaco, capivara, tatu, onça, quati, guariba, bicho-preguiça, ariranha, lontra, esquilo, veado, onça, maracajá, queixada, catitu, cutivaia. As aves são encontradas em seu habitat natural por cima das árvores, nos buracos e galhos de árvore. Outras aves são encontradas e vistas nos caminhos da roça, na beira dos rios, lagos, igarapés e igapós nas pedras, nas praias, ao redor das casas, no cerrado. Temos aves de época a procura de comida e para reprodução, podemos citar: arara, papagaio, pica-pau, garça, beija-flor, jacu, japim, bem-te-vi, andorinha, gavião, maçarico, gaivota, coruja, pombo, mutum, jacamim, inambu e outros. Os animais terrestres são encontrados nas matas de terra firme, nas serras, nas cabeceiras de igarapés, onde tem comida ou perto das roças, beira de rios e lagos. A onça e maracajá são mamíferos que, quando filhotes e na idade adulta, se alimentam de pequenos animais. Outros animais se alimentam de insetos ou frutas encontrados na floresta, principalmente as aves.

Os animais aquáticos são encontrados no rio Negro, igarapés, lagos e igapós durante as enchentes: jacaré, várias espécies de cobra, tartaruga, jabuti, mata-mata, tracajá, irapuca, cabeçudo e outros. Nas águas vivem também várias espécies de peixes, tais como: aracu, traíra, piaba, jacundá, surubim, piraíba, bodó peixe-cachorro, jandiá, poraquê, acará, sarapó, anujá, araripira, mandubé, mandi, piranha, ituim, peixe-espada, pacu, tucunaré, pirandira, piraíba, pirarara, traíra, sardinha, Matrinchá, kuiukuiu, mandi-piroca, aracu-pintados, bawari, peixes ornamentais, pescada, pirarucu. Os peixes se alimentam de frutas e peixinhos, como, por exemplo, a piranha, piraíba e surubim.

A biodiversidade dos animais, peixes e répteis se diferenciam em tamanho e comprimento, apresentando uma grande diversidade nesse quesito: anta medindo 1,50m e aproximadamente 150 kg; paca de 50 cm, com 13 a 14 kg; queixada de 50

cm, com 50 kg; jacaré de 1,30m e com 20 kg, os filhotes chegam a pesar de 02 a 03 quilos. Os peixes têm sua medida de acordo com o tempo de existência. Os de grande porte, como a piraíba, pirara e surubim, chegam a medir 02 a 03 metros, com peso aproximadamente de 100 a 150 kg. Os filhotes chegam a medir 10 cm a 50 cm, com peso de 20 a 50 gramas. Outros peixes como os de escama medem de 05 a 20 cm (aracu, pescada e outros).

Portanto, visto a importância da natureza para a vida e sustento dos povos indígena, é imprescindível a manutenção da fauna e da flora. Os habitantes conseguem preservar e organizar a vida com a prática do viver bem.

**Figura 19** - Cursistas da área “Letras e Artes”.



Fonte: da autora (2020)

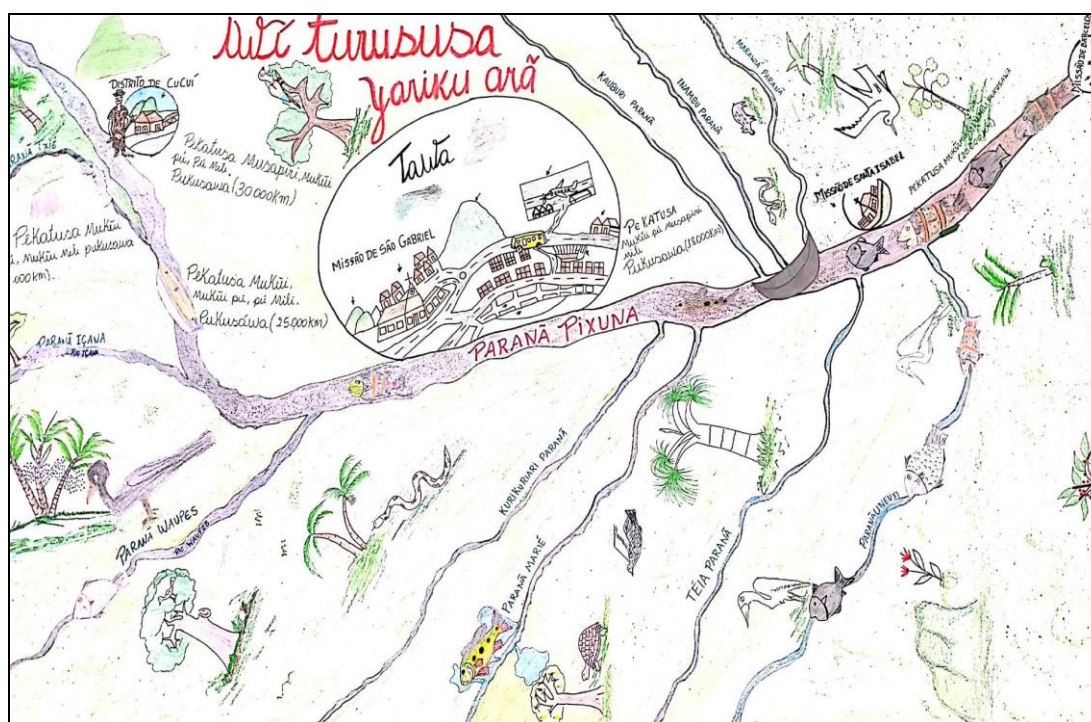
Na próxima subseção, apresentamos a tradução do texto **Decrevento o nosso Território Sustentável** nas línguas Yégbatu e Kubeo.

## 12.1 (PDT) - Descrevendo o nosso Território Sustentável

Nesta seção, apresento o texto **Descrevendo o nosso Território Sustentável**, na língua **Yëgatu** (1º texto) e na língua **Kubeo** (2º texto). Ambos os textos são resultado da experiência. Segundo os autores, trabalhar a lei 11.645/08, não só com uso da língua portuguesa, mas em outras línguas (indígenas), facilita a compreensão no espaço formativo para os falantes da língua Kubeo, para a prática na escola Kubeo com os falantes.

Como é objeto de pesquisa a construção de material didático para o fortalecimento da língua, foi feita a transcrição do texto Português/língua Yëgatu do rio Negro – o que é corroborado pela Figura 20.

**Figura 20** – desenhado para construir o texto



Fonte: da autora, a partir da pesquisa (2021)

Maã yane retama wasu uriku (língua Yëgatu)

Kua yane retama wasu ukayemu usu pekatusa, mame aikuewa musapiri tenda tawa wasu “Barcelos”, tawa tapurukuara “Santa Isabel”, tawa “São Gabriel”

kaxuwera, ape aikue siya mira ita mukui mukui pú musapiri mirasá ita, tapurungitawa irundi heenga, nheengatu ,baniwa, tukano asui yanomani , upitawa kua tenda wasu Amazonia yakunheceriwa yawara akāga yawe, kua umunusukawa colombia asui Venezuela, mame uikuwa uyumunusuka parana wasu tumasa , asui yapira kiti upitawa amu parana ita, asui xie parana, asui aikuere parana serawa Içana, aikuewa tiquié parana, amu parana upitawa cayari”Waupes”, turususa tetama wasu urikute siya uyukuasa ita mayé uyumukamewa garape ita, siya itá, parana pixuna, asui kaxuwera ita, yawaitewa pirātasa.

Kaiari parana rupi, aikue siya miraita tamirasa tukano, asui tuyuka ita, kua mira ita tapurungita tanheenga, tariku siya bebeusa, maye tayukua kuxima suiwara, tariku takuasa marese tayuraiwa, tariku siya muraki, tamukamerewa tamurasita, takuawa tamukaturu tarenda wasu supisa.

Aite kua tetama ita tariku parana apira apekatu, siya ipawa wasuita arupi, aikue siya iwí purāgawa ayutima ara maniwa,asui iwá ita, yawewa rupi siya suúita e iwí purāga, sakú, iruru rana aé, ape uyukirai panhe mayewa suiwara mitima tābauarāwa.

Aikue kua upitawa tumasa kiti upurunguita nheegatu asui tukano nheenga, kua tenda rupi aikue siya garape asui ipawa wasu upitawa parana ribiwa rupi, aikue panhe mayewa suiwara iwí iwié, katinga asui kukuera kuera.

Asui xie rupi, içana kiti ayari upe aikue Baniwa kuripaku asui Bare ita tariku tamukamesa maã aikue parana rimbiwa rupi, iwité, garape ipawa wasu ita purapurānga. Kuri yāde amurupiwā yamā kua tempu, miraita tasikari tarimiara apekatu, tawasemu arã mame tapimaitika tasú apekatu tawasemu arã maã tābau ita rumuara tairuã. kuxima suiwara tamusasa usu kua tarikusa maye tamunha muiiri ara kua mira ita. Iyawe umbeu kua ukuawa serawa umbesara “Paulo Freri” yayumbué yakua, mayasã iwasumaã kua yamunha waá turusu.

Kua tetama upe aikué suú ita panhe mayewa uyukuasa, usikuewa waita kaá rupi,asui parana wasu pixuna rupi, asui iwitera rupita rupi, asui amuita wirá uwewe waita,mirá ita tarese, ainta uiku kaá wasu rupi maye uwata waita iwita rese ,asui paranapura ita, uwewe waita,uyusiki waita iwírupi,taresewara yande yasikue, ainta iyuri tasikue nhase ainta, tābau maã aikuewa kaá rupi.

Yawewa rupi aikue kua suú kapura ita maye paka makaku, tapira, akuti tamãduwa kapiwara, tatu,kuwatí wariwa ,aí, akutipuru,suasú,yawarate, marakaya, tayasu kapura asui akutiwaya.

Asui yamukame pirá ita upitawa parana upe waraku, tarira, piramiri, yakunda,surubi, piraiwa, budu, pirayawara,yandia ,puraki , akara,sarapu anuya araripirá,mãdube, mãdi, piranha, itu~i, paku tucunaré pirãdira, pirarara siya amu ita.

Aikue teyuri uwewé waita kuaita yawasemu panhe marupi, yasu rame kupixa rape rupi, aikuete uka ruaki rupi, ainta tarikute tamaã mairame aikuepiri timbiu tãbauarã, takuá mairame tariku taraira, tãbui waá tarupiya , maye kuaita arara, parawa, wakarã, wainãbí, yaku, yapim, andurinha, gavião, masariko, gaivuta, kuruja, pumbu, mitú, yakamim, inãbu asui siya amu ita. kua suúta iwí purata tayusikisiki tawatarã rame, taiku panhe marupi, iwitera upe, amurame iwitera rupitá rupi, kupixá rimbiwa rupi, uwike rame paranawasú, tawiye garape kiti, amurame igapu upe, kuaita: yakare, maye buya, yautí, wirapuka kabesudu, asui siya amuita.

Kuri yamaã kua suúta upitera waita kãbí mairame mirire ainta, yepe yepe aú iwá aikuewa kaá rupi, aikuwa uyuri pirá umbau waá piramiri, asui iwá uwariwaita maye kua: paka, akuti, suasú, tayasu kapura, tapira. Aikuete yawarate marakaya, piranha piraiwa.

Kua suúta, usikuewata panhe mayewa suiwara taiyukua, tarikute turusa asui ipusesa maye: tapira uriku yepe pú mukui pú turusa, asui yepe sentu ipusesa, asui paka uriku yepe pú mukui turususa asui yepe pú pusesa, tayasu kapura uriku yepe pú mukui turususa yawete ipusesa, yakare aé yepe suú sãta ipirera uriku yepe pú turususa, yepe pú ipukusa asui mukui pú mukui pú pusesa, yawewa rupi panhe kua suúta tariku taraira, ainta tanaseri suiwara tariku mukui asui musapiri tapusesa.

Kua pira ita tariku panhe maye tapukusa asui taturususa, maye tasikuesa kuxima suiwara. Maye piraiwa asui surubi yepe yepe tauriku mukui asui musapiri ipukusa, tapukusa yepe sentu. Suú tariku taraira mirita, ainta tariku mukui pú asui yepe pu mukui asui pú mukui pu itaturususa, aikuete miripiri. Asui kua pirá urikuwa ita ipirare, ainta yuri tariku tapusesa mukui mukui pú, asui yepe kua pusema piriwaá kuaira piri waita.

Kua yane tetama wasu upe aikue siya suúta, yakunheseriwa, umukamesa mira rãga upe “televisão”, asui kariwa tapapera rupi, asui pimimasa rupi yamaã kuaita: leãu, yawarate amurupiwa pinimasa “tigre”, t~i wasu “elefante”, suú ikira wasu

“hipopótamo”, ayura wasu “girafa”, uriku iyaka t~i rese “rinoceronte”, suú pinima wa pixuna sui murutinga “zebra”, yawarate paranapura “leão-marinho”, maye yawara yawewa uykuasa “hiena” taikuwa tenda wasu África upe, pira turusuwa uriku siya sãnha “tubarão”, suú parana pura “foca”, pirawasu amu parana wasu pura uriku ikura ikupepe “baleia”, pirayawara miri amu tetama pura “gofinho”, kuita paá yawasemu parana sembikawa rupi, aikuete mayewa tapira “camelo” upitawa iwí tikãgawa upé “deserto”, aikue yuiri urso polar asui pinguim taiku pólo norte asui pólo sul upe mame irusaga retanawa upita apekatu kua yane renda sui, kua yepe tenda amurupite, kua yane renda sui. yapuderi yama ainta kariwa tamuraki rakakuera “mídia”. Asui maye amuita yamawerãwa yane renda rupi maye kuita: sapuya wasu “avestruz”, patu yawewa uyukusa “ganso”, sapukaya yawawa purãga yukuasa tapekuwa yawe suwaya “pavão” asui buya yawewa uriku sasiwa sãnha rese “naja”.

Yawewa rupi kua yane retama iwí wasu rese, uriku sese siya usikuewaita kaá rupi, iwí rese, parana rupi, purãgawa umunha yandearã yane anama tairu, yane renda upe. Yande yarikute yamukaturu yane iwí panhe mãita uikuwa sese. Yawerã yamuatiri asui yamukaturu mãã uvaleriwa yandearãma kua yasikuesa pukusa.

Figura 21 – Desenho: representação do território sustentável na língua kúbeo



Fonte: da autora, a partir da pesquisa (2021).

### Mahē kurō hoborō aimará, aīye k̄rimakarō (Língua Kúbeo)

Mahā k̄rīhoborō yobeik̄e koateyebu, hia okoñemineya são Gabriel yepamukāp̄ido, hukobé ,aru aīk̄boaikāp̄ido amikuiye.

No hoborore k̄ma aīmara, p̄ōevā aīmarā aru mihīna, nábu: makarōkaw̄,aimará oteimarā, mihīna,moā ,makarōke oteiyē,que ainoré die henebore k̄ma poeyahubo koapa ,karide k̄ma 23 poeyahubo 90%pamiwā k̄ma aru yobek̄r̄kamua ne habowa yavaikoheni epeikamu;makapoewakamuú, barewakamú, hoewewakamú aru borowakamu.no hoborore koateiw̄kari yope amik̄e colombia Venezuela,aru okoñeminiya koateiw̄,hivá,korika ,duika dia hiañeminiya pakoroda,xiéda,içanaeda ayarieda haiyabu nō.

No hoborō koapa na aīmarā k̄rāma; makarōi, hok̄b̄ek̄r̄oi, hió hek̄r̄z,b̄k̄ya,hiahīya, hiatokowea, hitab̄a,k̄r̄bo k̄tino, kavab̄ai,ep̄akuai, vawābo k̄tino,k̄r̄kuāi, k̄r̄rō, k̄r̄ma na aīmarā.

Ye tiquie, aru ihiya(waúpes) hoborōre k̄ma poeyahuboa koapa,inamu nā; hoevena, horobovaparamena,weik̄iva(dessano),miriti tapuia, ye'pa-mahsa,ye'ba-mahsā,m̄revāp̄ōevā, yebakav̄,pididaparāmena,k̄rama obedev̄apei yahubova.Nā p̄oyahubova koapa k̄vama ne yavaiye,p̄okod̄iye, na dapiaiye, upar̄iteiye, ne k̄ren̄iteiye.

Yo hoborōre k̄iye hiá okó ñemiñebu, ke teino dié henebore, daiȳ;hiómemeiye,die k̄iba memeiye,oteiye,oteiaīmara,abuhuk̄ra,̄re k̄v̄-ne memeiye.

Ye hiá içana, ayari amikæiye hoborõre kæma makarõevã, aru bareva, nã mãre ne mahĩnõpe kæreteiyekærama. ðbenita kariharãvæare kari, haveape amevæ, ye ñarãdaviva hié hahovaiye, yavaiye, memeiye, aĩye edaino kohorĩ.

ke teinore kæma yo hoborõre aĩmara yebai kuivæ: hemevã, vekæva, buæva, mĩevã, kaparova, hiavekæva, pãmuvã, paipiva, emuvã, úwa, hæhævea, ñamavã, yaviva, yavitoidivæ, vãrĩ æravæ, varĩ hehevã, hæhova, vãñaruva, obedivæ tamu nã. ke ainoré kæma mihĩna, nã væivæbu , nã kæmá hokækæa, kobæai, kavabæai pæeinoi, nã mare apevæ põevã ne boari aĩmarãbu , inãbu nã mihĩna, yopé amikæma:

mãva, vekova, kõrevã, mimivã, muovã, miyaviva, pupuriva, ãkãbóva, muõva, kuyuruva, hoevenã, hure va, taĩtuvã, nã ãrãðãma makarõke hokukuvaĩyede, aru mahã oteiyede, apei , põevãmare aĩyebæbu, iyebu dié: boriyabæamu, pæramu, kãrĩkã, puyu, nahðemimðe, kupé, mené, etidi, uyei, kavamene, kæika, ñamú, ære, pakoro, vahoka, ihiboa, ærebæbu ne aĩye.

Kæma hiakavæ, namu moã, yope amikæma; borikava, doðeva, haiva, huhiva, kuridiva boivæ, toidivæ, kabokova, emivã, muñuvã, yupariva, kãtãmavã, ñapãvã obedivæ tamu nã mare, nare beoru.

Kæma apevæ aĩmavã hiai kuivæ aru makarõmare nã kæmá , inãbu nã: hiabæva, kuævã hiakavæ aru makarõkavæbu nã, obedi kærama , nã hærarã apeina kĩhinã kærãma;

Ne eraðo: Vekæ ærakæ-1,50 æraino; ðekækæbe 150 ; hemebo-0,50 æraino , ðekækæbe 13 aru 14; vãrĩ æravækakæ-50 æraino, 50 ðekæino; hiabæ kævækæbe 1,30; buæ 0,30 æraino, ðekæino 06 .ke teinore yo hoborõ, makarõ mahã põevã kæinore, ærebu: oteiyæ, makarõke, mihĩna, mða, kuævã. aru aĩmarã ne kæino , ne aĩye koapare hãrĩ, ñarãdaviva nãre ãmiadoðama; opekó mimirĩbækæivæ, yokãhĩe aĩvæ, hiaræa aĩvæ, hiakavæ, hoborõkavæ aru væivæ na mihĩnabu .kæma apevæ aĩmarã , ðbenita yo mahã kæi hoborõre kæbæma, namu aĩmarã ærarã hiakavæ, hoborõkavæ, apei hoborõita hiá eraða bækæhitabæaita kæma nã, mahã kari ñarãdaviva ne hãiyæita, hãðavamu karihãrãvæare.

Autores: imagem e escrita do texto em Kubeo: (Amália e Nelce Clarinda 2020).

Qual a função da Pedagogia do Texto nesse processo de construção?

O texto para os professores passou a ser chamado de planejamento e/ou texto norteador sobre o que vai ser conteúdo para o ensino-aprendizagem. Assim foi



feito uma explicação descritiva do planejamento. O que ensinar, por que ensinar e como ensinar a partir da escuta. Um planejamento (dabucuri) de conhecimentos no aturá (corpus) texto, informado com riqueza de detalhes na sessão abaixo.

### **13 REFLEXÃO COLETIVA SOBRE A FUNÇÃO DA PEDAGOGIA DO TEXTO: NO ESTUDO SOBRE O TERRITÓRIO SUSTENTÁVEL – O QUE VAMOS ESTUDAR?**

Essa prática Pedagogia do Texto teve como resultado o tecimento apresentado no capítulo 12. A função do texto foi levar o professor cursista durante o processo de construção em sua prática compreender o território sustentável do ponto de vista cultural e científico. Nesse contexto foi possível verificar o grau de aprendizagem individual na produção do texto individual, também é observado o conhecimento local, cultural do(s) autor(es) do texto. Foi identificada a estrutura: o título, os personagens, o tempo e o espaço, o acontecimento, o final do texto e a moral da narrativa.

O resultado da produção textual (aturá) apresenta conhecimentos próprios, a princípio busca-se entender os conhecimentos empíricos que os cursistas tinham e abstraíram sobre o território. Esses conhecimentos foram sistematizados tornou-se um instrumento norteador para o segundo momento. Como segundo momento foi feita a (re)construção do texto de forma coletiva, buscando aproveitar as informações individuais reorganizando a ideia em conjunto, respeitando cada saber, sistematizando a estrutura do texto com a participação oral na leitura em conjunto, resultado da contribuição em partes individuais para um todo, respeitando a criatividade e o grau de aprendizagem de cada um.

Durante a sistematização desses conhecimentos, nossa fonte primeira foi a memória oral dos alunos (a escuta), a realização de oficinas de etnomapeamento e etnozoneamento (de etapas anteriores de outros componentes curricular) com a participação dos pais e dos mais velhos da aldeia, potencializou a construção do texto individual (tecimento/dabucuri).

Como podemos observar, após sistematizar o texto com a contribuição das produções individuais, foi possível desenvolver aulas contextualizadas e interdisciplinares, sem fragmentação dos conhecimentos (locais). Nessa segunda fase, faz-se uma análise e reflexão com os cursistas como orienta a pedagogia do texto, o confronto dos saberes, dos saberes empíricos dos alunos e das comunidades, com os outros saberes sistematizados em livros (saberes dos livros) de outros povos de forma respeitosa.

O texto possibilita estudar a natureza (fauna e flora), o espaço geográfico, problemas envolvendo medidas e comprimentos, compra, venda, sistema monetário, mitologias ancestrais dos povos e outros. Assim, é possível estudar outros conteúdos a partir de atividades variadas, como a produção de diferentes gêneros de textos.

Para o diálogo em sala de aula, o texto pode ser de grande importância. Ele (texto) proporciona abertura ao desconhecido por intermédio da interpretação. Como elemento estruturador da aprendizagem, expõe a abertura e convida à reflexão. O leitor, evidentemente, tem papel fundamental nesse processo. É pela leitura que se vai para além do que é dito. Constrói-se novamente um sentido, pois “faz parte da significação de um texto estar aberto a um número indefinido de leitores e, por conseguinte, de interpretações.” (RICOEUR, 2000, p. 43). O diálogo é possibilitado pelo texto, tornando a reflexão enriquecida (TOLF, 2009). Não dá incerteza. Trata-se de possibilidades, não de certezas, mas no sentido de “provocar” os alunos ao debate, preparando-os para “enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas.” (MORIN, 2005, p. 16 apud TOLFO, 2009).

De acordo com Monserrat (2001, p.154, apud, De Paula, 2015), para a elevação do status cultural das línguas indígenas, deve ser adotada uma série de medidas, que incluem “a divulgação, na mídia falada e escrita (rádio, jornais e outros periódicos, televisão, cinema, exposições, eventos públicos), da música, da língua e de outras manifestações culturais e artísticas indígenas”, bem como a publicação de materiais escritos que expressem opiniões e posicionamentos das comunidades em relação a assuntos de mais variada natureza.

Trabalhar dessa maneira é lançar-se a outros “mares”, até então não navegáveis. Nesse sentido, só possuo o mapa, o trajeto há de se fazer em águas profundas e desconhecidas. Isso traz desconforto e preocupações, pois não sei do resultado, ele não me é adiantado, fica como tarefa, de sempre se fazer, no andar juntos (TOLFO, 2009).

Daí, os professores de forma conjunta idealizaram praticar a partir do texto orientador (Descrevendo o Nosso Território Sustentável) produção de diferentes gêneros de textos na língua indígena. Lembrando que a turma de “Letras e Artes” é

composta por 20 cursistas, todos são falantes de sua língua materna. De acordo com essa diversidade de povos, foi possível construir nas línguas cooficilizadas para fazer uso no processo ensino aprendizagem e auxiliar na implementação da lei 11.645/08 – obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas em todas as escolas públicas e particulares brasileiras. Um dos objetivos foi divulgar suas narrativas nos espaços escolares não indígenas de forma mais atraente.

Utilizaram as narrativas (origem da criação), que, segundo os professores, apresentam o ser e o pertencer de um povo, na sua subjetividade carrega a espiritualidade, a origem das coisas, da relação homem/natureza, a sua cosmologia, ou seja, cada um com sua narrativa de pertencimento. Segundo Tolfo (2009), o homem não é apenas uma situação aqui e agora; ele tem o poder de fazer história pelos seus atos, e pelas marcas contínuas vai traçando seu próprio caminho. Ele é o continuador do próprio homem. Pelas marcas materiais, mais especificamente pelo texto, podemos abrir mais janelas para o “mundo” e projetar um maior número de interpretações.

Outro fator importante que deve ser destacado é perceber a importância de interpretar a imagem e escrever um fato histórico, elencando os elementos da sequência narrativas. Também tornar mais criativas as narrativas, transformar as narrativas em leitura de imagem para divulgar a cultura, em outras sociedades. Ir além de fortalecer a língua e a cultura na aldeia e na escola. Segundo o (RCNEI, 1998, p. 292 – o desenho atrai o pensamento das crianças. Através dos desenhos as crianças compreendem logo, porque estão vendo as coisas, porque estão desenhando). [...] a escola assume o lugar de implantação e veiculação dos sistemas de escrita desses povos, ao mesmo tempo em que debate a sua função e é o canal de produção de material didático.

Lembrando que o objeto da pesquisa é desenvolver atividades na perspectiva de fortalecimento da língua indígena (Yëgatu): construção de material didático e sua aplicabilidade, esclarecemos que o texto Kubeo foi inserido em virtude a lei 11.645/08.

Nessa assertiva em comum acordo, os professores foram à prática construir a sequência didática, ou seja, praticar o aprender para ensinar na língua Tukano, Baniwa, Kubeo. Foi uma experiência de grande importância para todos. Um conhecimento a mais para o dabucuri de ensino do ato de aprender e ensinar. A

atividade foi construída no intuito do fomento das aulas em língua indígena e da construção de material didático diário a partir das mitologias (narrativas) indígenas (texto aturá/dabucuri). Não serão apresentadas as sequências didáticas de outras línguas maternas neste documento. Fazemos aqui o recorte e apresentamos o resultado da atividade em língua Yégbatu.

Definiu-se, em conjunto com os falantes da língua (Yégbatu) presente no curso (WEREKENA, BARÉ), utilizar dos diferentes gêneros de textos a narrativa. Em destaque a narrativa, ler e interpretar é uma forma de viver em outra época, perdendo-me no texto, isto é, deixando-me levar pelo texto, que me transporto e vivo o texto. É desta maneira que podemos falar e viver épocas diferentes, pois sem estas marcas externas, que trazem consigo toda esta pretensão de verdade, não poderíamos escrever fatos ocorridos em várias gerações passadas (TOLFO, 2009).

É pela escrita que podemos passar do intelecto para o papel aquilo que, em algum momento da História, gostaríamos de deixar registrado. A escrita permite a fixação ou “gravação”, que vem em auxílio da memória do próprio escritor e pode constituir-se novamente como ponto de referência para outrem (TOLFO, 2009). É deixar-se levar pelo texto. Refere-se ao mesmo sentido de seguir a notação, assim como em uma partitura musical (RICOEUR, 2000, p. 87 apud TOLFO, 2009).

Entre outros, é um novo conhecimento: o dito cultural e universal. Com a produção de diferentes gêneros de textos (receitas, jornal, revista, bilhete, música, cantos e outros), a escrita fixa a memória, o discurso. No transcorrer do curso da vida, “o escrito conserva o discurso e faz dele um arquivo disponível para a memória individual e coletiva.” (RICOEUR, 1989, p.143 apud TOLFO, 2009).

O mais relevante deste processo está relacionado à presença ‘simbólica’ (CALVET, 2007, p. 73, apud, De PAULA). E algo ainda relevante é pautado por Seki, observe a seguir:

a investigação linguística deve ser pensada como um ‘trabalho emancipatório (de empowerment)’, de forma que o trabalho não seja apenas “sobre” as línguas, ou ainda “para” os falantes, mas que seja “com” os falantes, inclusive compartilhando com eles o conhecimento linguístico, o que pode contribuir para a elevação ou restauração da autoestima e para uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, com consequências positivas para o fortalecimento das mesmas, além de favorecer uma maior compreensão e avaliação da sociedade majoritária (SEKI, 2000, p. 248).

Este trabalho é resultado de uma construção coletiva, com professores falantes da língua Yëgatu, é um material didático de apoio para ser utilizado no ambiente escolar. Além de facilitar o aprendizado de palavras novas, contribuirá para divulgar a narrativa da origem do povo BARÉ e a compreensão da estrutura da língua. É importante a valorização das narrativas para fortalecer a cultura e a identidade do povo, pois, vai ajudar a divulgação da diversidade cultural, escrita na língua Yëgatu. A escrita na língua portuguesa, para atender a lei 11.645, para o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural linguística. Tal prática é bastante salutar nesse caso, pois, além da ascensão desse uso linguístico específico, permite aos povos indígenas – que por suas características ambientais e culturais não dispõem de muitos espaços fora de sua comunidade – a promoção e a divulgação de sua cultura.

Apesar da língua Yëgatu do rio Negro, não ser considerada língua indígena, o povo Baré tem fortalecido a sua cultura e sua existência com o uso da língua, que os colonizadores utilizaram para imposição da cultura branca. Segundo Martins (2012) a partir do século XVII,

os povos indígenas do Baixo e Médio Rio Negro mantiveram contato direto com os portugueses. O povo Baré habitava o Médio Rio Negro, começando da região do município de Santa Isabel do rio Negro até o canal do Casiquiare, na Venezuela. Com a forte imposição da cultura branca, os indígenas chegaram a pensar que ser “civilizado”, “ser cristão” significava deixar de ser índio. E uma das populações indígenas que mais sofreu com esse pensamento foi a dos Baré, culminando com perda total de sua língua. Com isso, os Baré acabaram adotando como identidade linguística o Nheengatú, língua imposta pelos missionários no início da colonização.

Com as línguas cooficilizadas Tukano, Yëgatú, Baniwa e Yanomami em São Gabriel da Cachoeira, isso gerou possibilidades e autonomia de construir materiais didáticos para fortalecer as línguas indígenas nas comunidades indígenas.

embora, como já dito, as línguas indígenas estejam gradativamente incorporando a escrita como recurso linguístico. Esta ‘novidade’ não está completamente disseminada no tecido social, sendo, portanto, a escola a sua principal agenciadora e com tal ainda busca soluções para alguns problemas decorrentes dos contextos sociais de uso e das questões relacionadas à padronização da escrita, o que faz com que, de certa forma, a escrita ainda seja um produto eminentemente escolar (DE PAULA, 2015).

O povo BARÉ, ao lado dos povos Werekena e Baniwa, utiliza a língua Yëgatu para a comunicação; utiliza a língua Yëgatu para contar e recontar suas histórias e ensino diário, por meio de suas histórias de vida, assim como os conhecimentos tradicionais, individuais e coletivos. A partir do parágrafo abaixo, inicia-se a sequência didática supracitada. Ou seja, fortalecer a identidade cultural de pertencimento por meio das narrativas.

Embora existam muitos pesquisadores sobre a língua Yëgatu, ainda é alvo de reflexões o acordo ortográfico para a escrita. O processo do acordo ortográfico em fase de amadurecimento ainda é colocado como um problema. Assim, para realizar a construção de material didático, ainda que esteja em constante reconstrução, ou seja, venha sofrendo mudanças na proposta, decidiu-se utilizar o novo acordo ortográfico. O alfabeto do Yëgatu de acordo com Pacheco et al. (2013). Sendo que, na fala, a pronúncia não se altera:

**A, Ã, B, D, E, Ê, G, I, Ì, k, L, M, N, P, R, S, T, U, Û, W, X, Y.**

J, L, Z, V são raramente encontradas em palavras da língua. Esse é o alfabeto da língua indígena Yëgatu, com vogais orais e nasais. Na sequência, temos as letras e suas pronúncias entre parênteses.

**A (a), Ã (ã), B (be), D (de), E (ê), Ê (ë), G (ge), I (i), Ì (ĩ), k (ke), L (le), M (me), N (ne), P (pe), R (re), S (se), T (te), U (u), Û (ũ), W (we), X (xe), Y (ye), Z (ze).**

Assim se deu o desenvolvimento da sequência didática: Sidinha, Lucineia e Janes<sup>35</sup> se responsabilizaram de escolher uma narrativa e, a praticidade: A origem do Povo Baré. À medida que elas narravam a origem do Povo Baré, foi feita gravação, transcrita para a língua portuguesa pelo grupo responsável. Após a **tradução** em português, foi **traduzida** em Tukano. Não foi possível fazer a transcrição em BANIWA, pelo curto tempo e número de professores que dominavam a língua Baniwa.

Como mencionado ao longo da dissertação, a língua Baré (família Aruák) não é mais falada, nós, povo BARÉ, falamos o Yëgatu/Nheengatu (língua geral amazônica). Reconhecido no rio Negro como a Língua dos BARÉ, “língua civilizada”. Embora excluídos até 1959 da estatística da população indígena da região, por não

---

<sup>35</sup> Sidinha Gonçalves Tomás, Lucinéia Assunção da Silva e Janes Gleyce dos S. Tomaz, cursistas da Licenciatura Intercultural.

falarmos língua indígena, estamos aqui, utilizando a “língua civilizada”, para fortalecimento da autoestima, e da autodeterminação da cultura tradicional, para a sustentação de ser indígena. Desse modo, o carro chefe das atividades se dá com a “Origem do Povo BARÉ”.

A narrativa “Origem do povo Baré”, traduzida para a língua portuguesa, contada e escrita em Yëgatu (texto-narrativas), será o carro chefe para a sequência didática. A versão original da narrativa, feita em língua Tukano, é fornecida em anexo (ANEXO A). Essa narrativa atenderá aos professores como metodologia para construir seu material didático diário, proporcionado ideias para fortalecer, por meio das narrativas, a cultura do povo BARÉ e o domínio da leitura e da escrita da língua Yëgatu ou língua geral (nheengatu do rio Negro). Ela dará a autonomia aos professores como protagonistas para valorizar e reconhecer sua identidade indígena, pelo uso da sua língua.

A seguir a narrativa “Origem do povo Baré” é apresentada como foi contada em Yëgatu:

### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA NARRATIVA (MITOLOGIA INDÍGENA)**

#### **Baré - Mira Yupirūga (Yëgatu)**

Kuiri asu ãbeu peyãrã, maye kua baré ita tayupirūgawa”: tãbeu kua yane ũbebeusara ita kuximawara ita resewa.

Kuxima uyupiru ramere kua mūdu, uwike kua parana wasu upe, uriwa parana turusu piriwa sui, yepe igara wasu ( navio), ikuara upe aikuewa siya mira ita, muiiri aĩta tariku mukūi mukūi. Kua igara wasu upe ãyūte aikuewa yepe apigá uiku ukara sui ũbawa taputari ae ũbawa taxari uwike ũbawa resewara uriku sumuara. Usasawa rame parana wasu pixuna rumasa upe, tasuwa parana rĩbiwa rupi ape tamã siya mira ita sĩbiwa upe: Ape kua apigá ita taikuwa ukara sui tãmara rame tapuri tawita parana rĩbiwa kiti. Tayari rame parana rĩbiwa kiti siya kūyã ita tapisika aĩta, kua kūyã aĩta tarikuwa tamamasa taputariwa ãyūte kuyã tasiyasa upe. Mairame taputari tariku tãibira tapisika apigawa amui mirasa ita sui ape yawewa tamuyã, unaseri rame kūyã, tamukirai ae, unaseri rame apigá tayuka ae, yawe paá tasasa kua apigá ita tawitawa



igara wasu sui parana r̄biwa kiti. Awata paá umeẽ sera Mira Buya, ũbara rame tayukuasa amurupite maye tamawerã, ape tarikute taxari usikue maye ira buya yã yepe puxuwerawa tamuyã apiga tarese. Yawe kua kũyã kir̄bawa ita tamuyã yepe murasi turusu yupiru rame kua yasi suwawasu, ukara upe tamuyã turusu tatá, siya iwá asui ira ita apuú kaá sui. Murasí takuasa takitiwara, tamusasa pu mukũi kupukusa. Upasawa kiti kua murasí, kua mũti ita taxari: kua mira buya ita tapita arã tairũ tamuyã arã yepe taraiara muiri kua kũyã tairũ. Urikute ukiri arã pituna rame yepe kũyã irũ mairame uiku imasisa pukusawa. Ũbawa rame yawewa, ape tayuka ae, yawe tairiku rame ta mebira apigá

Mira Buya usasa sia akayu upukusa siya mira tairũ. Yawe ate uriku itaira ãyũarã tayera irũ, kua kuera ãyũarãwa tipa, yepe kũyãmuku piasu purãga uiku uyupirũgawa imasisawa upe. Ae, piasu piri, purãga piri tasaisu piri yãsiyasa upe, urikute upita yepe Mira Buya irũ yawe uyukua arã ipurũwa pãyẽ supe. Yawewa taxari, Tipa asui Mira Buya tasasa tapita mukũi, mairame umaã ipurũwa uiku ugustariwã sumuara rese. Yawete upita kua Mira Buya. Mira Buya usasa uviveri kupuku kua mũti tairũ. Yawe ate uriku itaira ãyũarã tayera irũ, kua kuera ãyũarãwa tipa, yepe kũyãmuku piasu purãga uiku uyupirũgawa imasisawa upe. Ae, piasu piri, purãga piri tasaisu piri yãsiyasa upe, urikute upita yepe Mira Buya irũ yawe uyukua arã ipurũwa pãyẽ supe. Yawewa taxari, Tipa asui Mira Buya tasasa tapita mukũi, mairame umaã ipurũwa uiku ugustariwã sumuara rese. Yawete upita kua Mira Buya.

Tayawawa, Mira Buya asui Tipa tasu amu tẽdawa kiti amurupitewa kua mũti sui, ape tapitá kupuku tairũ. Aĩta. Tasikie kua kũyã kiriba itakua tarese tasika arã tapisika aĩta.

Kua usasa kupuku, siyawã kua Mira Buya anama ita. Purãga karuka rame wera, tawiye wera pãyẽ tanama tairũ parana r̄biwa kiti tamaã arã purãgawa tasurisa irũ.

Yawewa rupi, aĩta tamaã tarikuwa ta anama ita siya asui turusu. Yawe, kua mira buya asui tipa mebira puru kurumĩ ita ti siya kũyã ita, yawewa rupi tayupiru amu usikai piri ape apigá tayupiru tamuramuyã taimu tairũ. Ape Mira Buya asui Tipa tapita piri sasiara, tarikute tasikari maye tamuyã tirupi. Ape Mira Buya asui tipa tayupiru tamãduai kaá pura tarese umeẽ arã ũbeusa maye tayumukaturu arã iwasuwa sui, muiri ara kuarasi usemu r̄de tayumimi tasaru pukusa kurasi usemu ape

tapurãdu maã purãgaw tanama tasupe, yepe semana rese tayuyiiri tamuyã purãdusa kaá pura tairũ. Ape yepe ara tasika rame mame tasuwera, tawsemu yepe apigawa uwapika uiku kaá tikãgawa arupi. Mira Buya asui tipa takayemusa rupi ape tamanuayiwa. Tayuiri rire tapaka, tamaãwa mira apetewa uiku, umaã waiku tares, ũyẽ ũba pesikie, ixẽ Purunaminari. Tupana umudu auri pepiri, ape ũbeu ae purunamirari upurũgita muikũi tairũ ape ũbeu yã ara, pituna rũde, usika kuri yepe apigawa upitarã tairũ. Tayuiri rire taruka kiti tãbeu arã tanama tasupe maã tamaãwa asui tapurũgitawa yã mira uyukuawa tasupe aĩta taikũtu. Umũdu pãyẽ tayasuka arã asui tayumukaturu arã tasuãti arã yepe apigá usika arãwa pituna rũde.

Yawe pituna rũde, mairame pãyẽ taiku parana rĩbiwa upe tasaru apigá usika, tiwape tamãduai apigá uyukua tapiterupi uyeẽ: “aite maã pemãduari waá uri umusuri tupana, yawe arã umũdu ãbué amusãgawa arã pẽyãrã pãyẽ maã pekua arã pesikue waupe, maye muraki, irũ arã periku perĩbiu muiiri ara. Asu apitá perũ ate mairame pekua pãyẽ sesewara kua ayuiri waá ãbue pẽyẽ”.

A seguir a narrativa “Origem do povo Baré” é apresentada em sua versão traduzida para o português:

#### Baré - Mira Yupirũga (Português)

Antigamente, ainda no início do mundo, entrou no rio Negro, vindo do rio maior, um grande navio, cheio de gentes no seu interior e cada um com seu par. Apenas um homem viajava nesse mesmo navio, pelo lado de fora, pois ele não foi aceito dentro por não estar acompanhando.

Ao Passar pela foz do rio Negro, viajava tão próximo das margens dos rios que os passageiros viram que havia muitas pessoas nas margens: o homem que viajava pelo lado de fora, não resistindo a tentação, logo se jogou e nadou para a margem do rio. Ao alcançar a beira, ele foi agarrado por um grupo de mulheres guerreiras, que tinham o costume de aceitar apenas mulheres em seu grupo.

Quando tinham necessidades de ter filhos, aprisionavam machos de outras tribos e dessa relação, se nascesse uma mulher, elas criavam, e se fosse homem elas o matavam. Esse seria destino do homem que nadou do navio até as margens

do rio, para quem deram o nome de Mira-Boia (“gente-cobra”), se não fosse sua estrutura física ser um pouco diferente das que elas conheciam, por isso resolveram poupar-lhe a vida depois de terem submetido Mira-Boia a um rigoroso teste de masculinidade.

As guerreiras então preparam uma grande festa na primeira lua cheia, grande fogueira no centro do pátio foi feita; muitas frutas e mel silvestre foram coletados. A festa com os seus devidos rituais durou oito dias. No final da festa, o grupo tomou a seguinte decisão: Mira-Boia ficaria morando com o grupo com a condição de gerar um filho com cada uma delas. Teria que dormir, ter noites com uma mulher que estivesse na época do período fértil. Terminando essa missão, ele seria executado, assim como todo filho que nascesse homem.

Mira-Boia então passou a conviver com grupo por um longo período, nessas condições, até que gerasse filho com a última mulher, e esta última era Tipa (Rouxinol), uma jovem muito bela que estava no primeiro período fértil de menstruação. Ela, por sua vez a mais nova, a mais bonita e muito querida pelo grupo, teve o privilégio de morar com Mira-boia até que sua gestação aparece visualmente para o resto do grupo. Devido a essa decisão, Tipa e Mira-Boia passaram a viver uma vida a dois, e quando ela percebeu já estava gestante perdidamente apaixonada pelo companheiro. O mesmo acontecia com Mira-Boia.

Como o destino do nosso herói seria a morte, ela conseguiu convencer o seu já considerado marido para a fuga, assim, no primeiro período da lua nova, ele e ela fugiram, aproveitando o momento que as guerreiras saíram para caçar e coletar mel e frutas, que serviram para o consumo nos dias da festa de excussão do homem que dera ao grupo muitas guerreiras de sua geração.

Nessa fuga, Mira-Boia e Tipa foram para um lugar muito diferente do grupo, onde viveram por um longo período. Eles temiam que as guerreiras o descobrissem para atacá-los.

Com passar do tempo, a família Mira-Boia já era numerosa. Nos dias de tardes bonitas, toda família descia para a margem do rio para gozar de mais um dia de harmonia e felicidade.

Com isso, eles viram que podiam ser uma família muito maior. Porém, de Mira-Boia e Tipa nasciam mais meninos que meninas, essa situação já começava a provocar disputas, confusão e até briga entre os irmãos homens. A preocupação de

Mira-Boia e Tipa era cada vez maior, eles tinham que achar uma forma de controlar a situação que se agravava. Então Mira-Boia e Tipa resolveram invocar os espíritos da natureza para que lhes dessem alguma orientação sobre o problema, saiam, então todos os dias antes do sol nascer para algum lugar escondido para esperar o sol nascer e pedir proteção para sua grande família, durante uma semana eles repetiam a invocação, os espíritos da natureza. Um dia, quando chegaram ao local da invocação, viram uma pessoa sentada em cima de um monte de folhas secas. Mira-Boia e Tipa ficaram muito assustados e desmaiaram.

Quando retornaram os sentidos, viram que a pessoa estava no mesmo lugar, desta vez olhando para eles, dizendo: “Não fiquem com medo, eu sou Poronominaré, vim até vocês a mando de Tupana para dizer que ele (Tupana) escutou e vai atender o pedido de vocês”. O mensageiro de Tupana, que se identificou como Poronominaré, conversou com os dois e lhes disse que naquele dia, antes de escurecer, chegaria a eles um homem que ficaria morando com eles por um bom tempo. Ao voltarem para a oca, reuniram na oca a família para dizer a todos aquilo que viram e conversaram com a pessoa que apareceu a eles na concentração. Ordenou que todos fossem tomar banho e se preparassem para receber o homem que deveria chegar ao anoitecer.

Assim, antes de escurecer, quando todos estavam na beira do rio esperando o homem chegar, ele apareceu do nada no meio deles dizendo: “Aquilo que vocês estão pensando agrada a Tupana, por isso ele me enviou para ensinar a vocês tudo que precisam para viver, trabalhar e, com isso, garantir a comida de todos os dias. Vou morar com vocês até quando aprenderem tudo aquilo que vim lhes ensinar” (HERRERO; FERNANDES, 2015, p. 32-33).

A seguir, apresentamos a execução da sequência didática que estamos propomos em nossa pesquisa, execução essa colocada em prática a partir do estudo da escrita e da oralidade, da nossa vivência e da vivência dos professores cursistas com o chão da sala de aula e com o chão das suas comunidades. A descrição escrita da sequência de atividades ordenadas e coordenadas entre si é primeiramente apresenta em Yëgatu, língua para a qual propomos o desenvolvimento de material didático, e na sequência em português, para a compreensão de todos aqueles que não sejam falantes de Yëgatu e tenham o interesse no tema de nossa pesquisa.

## MUKATUKASÁ MAÃ AIKUE WAÁ YÛBUESARA RESEWA

### 1. Murakisá “BARÉ ITA TAYUPIRÛGAWA” RESEWAÁ.

#### PURÃDUSÁ

Yasú yayūbué “baré ita tayupirūgawa”, resewa. Yasú yakūtai Mira Buya resewa, asui kūyã ita resewa, asui kūyã aita mēbira kūyã ita resewa, asui tipa mira resewa. Yasú yasikai maã aikue waá “Poronomenare” BARÉ mirasaraita supe resé yanéraneramuya ita irumū. Yasú yakūtai yane ramūyã bēbeusara ita yané resewaa (Baré), asui yasú yayūbueamū pinimasawa turusu waita irū pinimasawa BARÉ mirasauwa resewawa. Sikaisá, (BARÉ: povo do rio, 2017).

### 2. KÛTAISÁ AMÛ MIRASAWA RESEWA

Yasú yakūtai TUKANO mirasawa ita resewa. Yasú yayūbue “mūdu Arya” (a avó do universo, texto-Anexo 1 na lingua portuguesa). Yasú yakūtai sāgawa resewa yāne yēga rupi, yasēdu pawaá mira kariwa aita yēga rupi tukano mirasawaá arya resé. Asui Yasú yakūtai yane yēga yēgatu rupi aita ramūyã resewá. Asui yasú yāpinima amū miraitá serewa sikaisárupi.

**Narrativa:** Ramūyã Mūdu Yupirusá.



Tukano ita ramūyã ruka pura apekatu iwáka sui.



Tukano aita ramūyã ruka upe. Umukiraiwaiku kua mūdu



Payé maã aikuewaá kua mūdu pura Umukiraisawaá..



Iwi resewaá.

**MUATISÁ.** Yasú ya muatiri sikaisárupi amū Payé maã aikuewaá amū mirataresewa. Yasú yasedú , Yakūtai asui yāpinima aitáse sewara.

**MUKAMĚSÁ**

Bēbeusa kakuri resewá. Yasú yasedú , Yakūtai asui yāpinima sesewara itá.  
**KAKURI RESEWÁ**



**Figura 1** RAY/FOIRN, 2019.

Kuá paá seera kakuri, kuximawaraita

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Bēbeusa MatisMirasawa** resewá paranã wasú Itui, Vale do Jawari wara. Yasú yasedú , Yakūtai asui yāpinima sesewara itá..



**Figura 2 professor Makë Bush Matis, 2015.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Bẽbeusa fĩbiu resewaá. Yasú yasedú , Yakũtai asui yãpinima sesewara itá.**



**Figura 3Ray/FOIRN, 2019.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**3. Marãdua purãgawaá yane resewaá. Muatisá Lei 11.645/2008 resewá.**

Yasú yayūbue yakūtaisá kua Lei 11.645/2008. Yasú yasikai, yamūatiri payē maã yakūtai sesewá.Asui yāpinima papera upé amū ita yūbuesara ūbuerã.

**4. MURAKISÁ PINIMASA RESEWAÁ:Yasedú, yāpinima yasedusá, uyūbue ubuerã buesara ita pinimasawaá rupi.**

Narrativa paá kua pinimasawa seéra. Yāde yaseruka kūtaisá pinimasa rupi. Yāse purāga yāpinima yasedusá yanemirasawa resewaá, amu mirasawa ita, mui maye aita kūtai putai yaneresewa pinimasawa rupi. Kuanūga resewa kūtaisá pinimasawa rupi (Narrativa). Kua sesewara waá yāpinim yāde bare mirasawaita resewaá.Kua yēgatu tiã yane yēga yase yane yēga séera baré tiã yakūtai. Kua pinimasawa usu umukatúru yané ariaitá upurūgitá yumisáwa rupi Kuá māduarisáwa marādua purāgasáwa yapákasárã resewa kua iwí upé. Yāsé yāde bareita,amū miraita ike paranã wasú(Rio Negro) pura yamaramūyã yané ubuesaraitá ubuerã yane yega rupi yane tayna ita. Yāpinimarã:

**Yasedú:** yasedú merupi yane ramūya ita kūtai waá, maã tiã yakua mayesá, asui yamuatiri yaseduwaá.Asui yasú yapinima,papera rese aitá ápekatu yasú yāpinima, yayūbué yaikú yepeasú maã tiã waá yakua yēgatu pukusá yane yēga yaneramūya aita kuawaá.

**Yakūtai:** Yasedu pawaá apekatu yāpinima papera **Yakūtai**,ya yamuatisawaá yane ramuyã ūbebeusawaá,apé yāde ré **Yakūtai**.Asui **Yāpinima**.

**Yāpinima:**asui yasedupá upauwasá, apekatu yasú yāpinima yakutaiwaá resewa.

**Yāpinima, Yasedú yamuatiwaá asui yakutaiwarupe yapinima:** Yã pinima yēgatu rupi upitarã yane mirasa ita BARÉ, aita kutawaita yēgatu.Kuiri yasú yāpinima maã yayūbue **kua narrativa resewaá.**



-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

### 5. KUEKATU PINIMASÁ RESEWAÁ.

Kua yēga yēgatu yakūtai waá Yāpinima rāme maã yane ramuyã ũbebeusawaá, yasú yamuraké yapinimasárupe sesewára.

**Mukamesá:** Kuiri asú ābeu peyārā, maye **paá** kua baré ita yayupirūgawa tābeu kua yane **ũbebeusara ita kuximawara ita resewa.**

#### Yasú yapurakí

Kua(mukamesá) **pixuna pinimasawaá mukamesáwaá, usu ũbeu maye ya pinimã waaita, aitá mukamé maye, mamé pukusá araita paparisá.**

Paá-----  
-----  
-----

Yayupirūgawa-----  
-----  
-----

ũbebeusara ita-----  
-----  
-----

kuximawara ita-----  
-----  
-----

### 6. YĒGATU RESEWA SIKAISÁ RUPI.

Kua yēgatu, yepeyepe iwasuwaá yaseruka, Yūpinima rupia yēgaita. Aite kua muraki usú umukamē manūga aikuewa sese kua yēgatu, uyukūtaiwa muiiri marupi ũbuesara ita takūtai asui tapuraki buesaraita resé. Yasú yamuati iwasuwaá sūdewara pinimasawaá(sufixos), asui sakakuewarápinimasawaá (prefixos) yaseruka asui yāpinama **usasawaá**

**resewa, Kuiriwára resewa, wirãdeáresewaá. Sakakuewará** (prefixos), iwasuwaá yaseruka yupirūga pinimasá, **A-, RE-, U-, YA-, PE-, TA.** Supiwa paye maã yamũyawaá kuiriwará resewa.

**Yasú ya muyã sãgasawayawé Muapika rēda upé**

	Asu	Yupiru	Wike	Pisika	Wita
A	ASU	Ayupiru	-----	-----	-----
RE	RE SU	-----	-----	-----	-----
U	U SU	-----	-----	-----	-----
YA	YA SU	-----	-----	-----	-----
PE	PE SU	-----	-----	-----	-----
TA	TA SU	-----	-----	-----	-----

7. Yasú yakūtai manūga aikuewa sese kua yēgatu kūtaisa. BARÉ mirasawaá ita reséwaá, maye tiã aita kūtaisa, aita yēga asui marã aita kūtai yēgatu tí aita kitiwára. Yasikai aita mirasaita resewa, maitã aita umūya aita muraki ita, maye aita sása kua ará rupi. Yasú yãpinima yãde uyūbuesara ita resewa, Yasú ya sikaisá paye amu uyūpinima sesewara, mãakayu sikaisá(pesquisador) ũpinima paye maã sesewara.

-----

-----

-----

-----

-----

8. Baré mira yupirūga resewara. Awataá ukūtai sesewara? Awaá mirasawaresewáita tá kūtai? Awataá kua seéra waá Pronominaré tupana umuduwaá iwí kiti ubuerã baremirasawaitá? Iké pesú pepurãdu amũ arya ita sui maã usú umukame ũbue yane mirasáita supé. Pusãga resewa, asuí amũ takuasawaáresewaá.

Asuí tãpinima papera ita tamuyari rãma waitá muraki rēdaita rupí asui miraita umarã.

-----  
 -----  
 -----  
 -----

9. Yawewaá aita pinima pawaá aita muatisawaá, aitarumuã rumo, ũbuesaraita teke tasú ta muyã purãga satukasá aita sikaisa payẽ murakí pusãga resewa pinimasá, aitaputira sesewaá aítá beubeusárã, asui paye maã amũ ita. Tamuyari tãpinima paperaita tamuyari tamuraki rēdaita rupí aita buesaraitá, paye amũ miraita, aita maarã aita muyaãwaá kuesewara. Ūbuesaraá usikarãmé amũa tēda pura aita mamaã imuraki resewa ubesawaresewaá. Yavé maye aita yũbue aita ũbuesaraitairumo, aita umusasá amũ tēdawa puraita supe. Aita ũbuerã maã aita yũbue taiku tayẽga resewa, aita mirasawaresewaá, asuí amũ mitaitaresawaá, pinimasarupi.

10. Yepe mãduaisa Pekuarã ike tawa upe, amazuna upe, kui usasá mayete kariwa tayẽga yawe, umeuwaá yãpinima arã, yapurũgita arã kuaita yẽga rupi. , Yẽgatu, Tukanu asui Baniwa. Kua musapiri yẽgaita tapuderi tãbue payẽ tawa upe, kua yũbuesara rukaita rupí maitepí kuaita tēda wasu puraita. Yase kua muraki sikaisa usu o mukamé pinimasawaá rupi yepe sãgawa maye tapudé tapuraki tarese kua musapiri yẽgaita yũbuesara rukaita upe. Yasé tí akue muraki sesé waá tãbue amukiti cartilha suí. Kua muraki sikaisá muatiri saraita ubesara ita tapurakí waá sese yũbuesara rukaita upe. Amu muatiri saraita yẽga rese tapurakí amũ yẽgaita rese aikue waita tawa upe, asui tamuyã yũbuesara miraita irũ tãbue ũbuesaraita tamuyã arã tamurakí rupia. Ūbuesaraita yẽga rese, pedagogo ita, teke ta avaliar tasui maita tapurakí tarese kua musapiri yẽgaita yũbuesara rukaita upe, mukuí akayu upe.

A seguir, apresentamos a sequência de atividades desenvolvidas acima na língua portuguesa.

RESUMO SOBRE TUDO QUE EXISTE. SOBRE O QUE VAMOS APRENDER.

## 1. Atividade sobre a origem do povo BARÉ.

### Perguntas

Vamos aprender a aprender tudo sobre a origem do povo Baré. Vamos conversar sobre a narrativa da origem dos BARÉ. Vamos conversar sobre povo cobra, sobre as mulheres, sobre as mulheres e suas filhas, sobre a mulher roxinol.

Quem foi “Poronomenare” para o povo BARÉ? Vamos pesquisar com os nossos avós a vida do povo BARÉ, vamos aprender a aprender com os notórios saber. Após a conversa com os velhos da aldeia, vamos pesquisar a vida do povo BARÉ, utilizando o livro (BARÉ: povo do rio,2017).

## 2. Conversa sobre outros povos indígenas.

Vamos dialogar sobre o povo Tukano. Vamos aprender sobre a origem do mundo por meio da narrativa **O avô do universo** (Ver Anexo B). A narrativa está escrita na língua portuguesa. Após a leitura, os alunos vão recontar a narrativa (Avô do universo) em Yëgatu. A leitura de imagem será o orientador da oralidade. A continuidade se dá com atividade por meio da pesquisa sobre outros povos.

### Narrativa: O avô do universo



A casa do avô do universo longe além do céu



A casa do avô do universo do povo Tukano, durante a criação do mundo.



Todos os seres que existem no mundo após a criação do avô do universo do povo Tukano.



Tudo sobre a terra.

**Pesquisa. Vamos juntar informações sobre outros povos. Vamou ouvir , falar e escrever sobre outros.**

EXEMPLO

História sobre as armadilhas kakuri e matapi. **Ouvir, falar e escrever.**

. Sobre as armadilhas de pesca



Figura 4 RAY/FOIRN, 2019.

Contam que antigos que o kakuri e o matapi.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

História sobre o povo Matis do Vale do Javari do Rio Ituí. **Ouvir, falar e escrever.**



**Figura 5 professor Makë Bush Matis, 2015.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

História sobre o que comemos. **Ouvir, falar e escrever.**



**Figura 6 Ray/FOIRN, 2019.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**3. Novidade boa sobre nós de acordo com a lei 11.645/2008.**

Vamos aprender por meio de diálogo sobre a Lei 11.645/2008. Vamos pesquisar, juntar tudo sobre a lei, após isso vamos escrever no papel para que outros possam aprender sobre a lei.

---



---



---



---



---



---

4. Trabalho. Sobre o que escrevemos. Ouvir, escrever o que ouvimos, aprender a aprender e ensinar os aprendizes.

Narrativa é o nome do ensino que estamos aprendendo. A narrativa pode ser usada para falar sobre as pessoas de forma escrita. Portanto, é importante aprender para poder escrever sobre tudo. Por isso, é importante aprender escrever por meio da narrativa. Com a narrativa escreve sobre o povo BARÉ e outros povos sobre eles, o seu dia a dia. A narrativa sobre os povos ajuda a falar de forma escrita sobre tudo que se quer ensinar e aprender. Por isso, é importante aprender sobre a forma de escrever uma narrativa. Aqui vamos utilizar:

**A escuta:** a escuta é o principal instrumento para se escrever uma narrativa, tudo que se ouve pode ser escrito. Pode ser escrito na língua indígena e língua portuguesa após a escuta uma história contada após uma pesquisa.

**Falar:** após a escuta é importante dialogar sobre o que ouviu para socializar com outros interessados em aprender a aprender. Após o diálogo com outros, é possível escrever ou seja ouvimos e depois contamos para depois escrever

**Yãpinima:** após a escuta, diálogo é que pode-se escrever sobre o que se conversa.

**Escutar, Diálogo e Escrever.** A escrita pode ser na língua indígena ou língua portuguesa.

**Escrever sobre a narrativa:** Vamos escrever após falar sobre a narrativa. Vamos escrever por meio da língua Yëgatu sobre a narrativa.

---



---

-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

### 5. KUEKATU PINIMASÁ RESEWAÁ.

Na língua Yēgatu, quando se escreve sobre a história de alguém ou se escreve sobre qualquer coisa, é preciso utilizar algumas palavra como por exemplo: Agora vou contar para vocês tudo sobre a língua que o povo BARÉ fala, sobre a nossa origem, a origem do povo BARÉ antigamente. **Vamos trabalhar**

kua **vamos observar as palavras para escrever. Estão em letras preta.**

Eles contam -----  
 -----  
 -----

surgimento -----  
 -----  
 -----

história contada-----  
 -----  
 -----

há muito tempo-----  
 -----  
 -----

### 6. Sobre a língua Yēgatu .

Vamos conjugar os verbos para compreender sobre os prefixos, **A-**, **RE-**, **U-**, **YA-**, **PE-**, **TA**.



### Vamos fazer como os exemplos no quadro

	Asu	Yupiru	Wike	Pisika	Wita
A	ASU	Ayupiru	-----	-----	-----
RE	RE SU	-----	-----	-----	-----
U	U SU	-----	-----	-----	-----
YA	YA SU	-----	-----	-----	-----
PE	PE SU	-----	-----	-----	-----
TA	TA SU	-----	-----	-----	-----

7. Vamos entender a narrativa: A quem se destina o texto (narrativas), qual é a sua finalidade? Fazer uma reflexão sobre a perda da Língua BARÉ, e a importância da língua Yëgatu adotada e falada pelos Baré e alguns povos que pertencem ao povo WEREKENA e BANIWA.
8. Dialogar sobre a narrativa: valores sociais, econômicos e culturais (oral).
9. Após a escrita individual ou coletiva, o professor pode auxiliar a revisão e as reformulações para o aprimoramento de suas pesquisas. Construção de textos: receitas, cartaz informativo, jornal, e outros (cartaz).
10. Fixar produção de atividades, em sala para que os alunos e os comunitários possam lembrar a atividade anterior. Para que o aluno ao chegar possa observar as palavras e os textos produzidos e pregados nas salas de aula que vivem. Assim como outros, construídos para informar fora da escola os valores morais e culturais no intuito de sensibilizar a comunidade, motivando o aluno a pensar no material e na capacidade de produzir conhecimento na sua sala de aula para atuar no fortalecimento da língua escrita na comunidade.

Esta produção, apresentada em Yëgatu e português, respectivamente, deverá ser um suporte na situação de carência de material didático, podendo ser organizada ao final do ano letivo para publicação. Pode ser digitalizada no intuito de proteção, para aguardar a editoração e publicação após uma avaliação de

profissional multidisciplinar, linguista e a colaboração dos mais velhos falantes da língua e conhecedores da cultura do povo em questão.

Após a realização das atividades que compõem a sequência didática, cabe ao professor realizar a avaliação descritiva de todo o trabalho realizado, a fim de sistematizar, fixar e registrar o conhecimento apreendido.

## **AVALIAÇÃO DESCRITIVA**

- Ao final da sequência didática sobre a narrativa “o origem do povo BARÉ”, é de suma importância fazer uma avaliação para verificar se o discente conseguiu internalizar a função social da narrativa mitológica, se conseguiu registrar e compreender que:
- As narrativas são de autoria dos ancestrais, onde o protagonista é o personagem principal da obra. Transmitidas pela tradição oral através dos tempos para seu povo.
- Conseguiu refletir que as narrativas lidam com situações e problemas humanos universais, em que o homem busca entender e explicar os mistérios da cosmologia tecendo situações narrativas.
- As narrativas têm um propósito, foram construídas por sábios da aldeia (ancestrais) de diferentes tempos e lugares como uma maneira de explicar os conhecimentos sobre o surgimento das coisas, contada e recontada pelos notórios saberes.
- As narrativas mitologias têm uma função, organizar um grupo e/ou uma sociedade por meio de exemplos. São constituídas de regras como forma de controle social.
- As ações do bem viver e ações do mal se confundem, assim como o humano e o não-humano. Personagens que surge como os inanimados, monstros, heróis, deuses e outros serem que se manifestam em fatos reais e imaginários no tecer da narrativa. Explicam a cosmologia do nascimento à morte.
- Observar durante o diálogo se a criança conseguiu internalizar sobre o povo, a língua e o título da narrativa. Por meio da leitura, observar os acontecimentos importantes que devem ser destacados da narrativa

mitológica. Assim, durante o diálogo da especificidade da narrativa, Conseguir fazer o seu fichamento, e uma leitura como: Qual é o título da narrativa? A narrativa pertence a que povo indígena? Qual é a finalidade da narrativa? Qual é a estrutura da narrativa: seu início, seu meio e seu fim.

- Avaliar se o discente conseguiu praticar o ensino por via – pesquisa em dupla e individual. Consultar os mais velhos da comunidade.

Imediatamente após a **Avaliação Descritiva**, cabe ao professor realizar sua autoavaliação. Essa etapa é importante para a reflexão sobre o trabalho realizado e seus impactos do chão da escola para o chão da comunidade.

### **AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR**

- Lembrar que a pesquisa é uma referência.
- O professor indígena é pesquisador e pode construir a sua própria atividade.
- Organizar o resultado da atividade sempre em cartaz ou mural da escola ou casa da comunidade, para serem compartilhadas com os moradores da comunidade.

A seguir apresento a sequência de atividades ordenadas e coordenadas, que proponho que sejam colocadas em prática para a criação de material didático a ser utilizado pelos professores indígenas em suas línguas. O material didático construído pela interação entre professor, alunos e comunidade deve promover o diálogo entre o conhecimento científico e cultural, fortalecendo o próprio grupo indígena, sua língua, sua história, seus conhecimentos ancestrais. Partindo do que é significativo para a comunidade, o objetivo é que o material didático, construído a partir da implementação das atividades que constituem a sequência didática, reflita a vivência em sala de aula e possa constituir um referencial para diferentes níveis de ensino.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA NARRATIVA (MITOLOGIA INDÍGENA)

### 1. Problematizar

**1.1 Finalidade da elaboração da sequência didática: espaço de aprendizagem da narrativa (mitológica) para o fortalecimento da espiritualidade na escola indígena.**

**1.2 Diálogo de conhecimentos sobre a mitologia**

Conhecimentos sobre a narrativa mitológica	Resultado de aprendizagem sobre narrativa mitológica
--	--

**1.3 Presença do notório saber para falar sobre a mitologia indígena.**

**1.4 função social da narrativa mitológica(registar).**

- As narrativas são de autoria dos ancestrais, onde o protagonista é o personagem principal da obra. Transmitidas pela tradição oral através dos tempos para seu povo.
- As narrativas lidam com situações problemas humanos universais, em que o homem busca entender e explicar os mistérios da cosmologia tecendo situações narrativas.
- Nessa propositora, as narrativas foram criadas por sábios da aldeia (ancestrais) de diferentes tempos e lugares como uma maneira de explicar o conhecimento sobre o surgimento das coisas.
- As narrativas litologias têm função de organizar um grupo e/ou uma sociedade por meio de exemplos. São constituídas de regras como forma de controle social.
- As ações do bem viver e ações do mal se confundem, assim como o humano e o não-humano. Assim surge os inanimados, monstros, heróis, deuses e outros serem que se manifestam em fatos reais e imaginários no tecer da narrativa.

**1.5 Internalizando a narrativa**

- Diálogo sobre povo, língua indígena e o título da narrativa.

- Organizar o quadro e durante a leitura, observar os acontecimentos importantes que devem ser destacados da narrativa mitológica.

### **Entender a especificidade da narrativa**

#### **Roda de conversa**

Fazer o fichamento da narrativa após a leitura

Titulo da narrativa

A narrativa pertence a que povo indígena?

Qual é a finalidade da narrativa?

Estrutura da narrativa: destacar da narrativa o início, meio e fim e reescrever no caderno.

Busca ativa de outras narrativas específicas de outros seres.

#### **O ensino por via –pesquisa em dupla e individual.**

A pesquisa sobre o tema: em qualquer situação comunicativa é preciso conhecer o assunto sobre o qual se escreve ou fala. Assim, ao final da narrativa, o Pronominaré informa que vai ensinar o povo muitos conhecimentos. Quais conhecimentos são esses? Consultar os mais velhos da comunidade.

Reescrita: organizar com os alunos a lista dos conhecimentos que Pronominare vai ensinar.

Após a organização, salientar que esses conhecimentos devem ser narrados, definir com os alunos expressões ou palavras para escrever a partir da escuta (oralidade) com os mais velhos da comunidade. E, a partir das pesquisas das narrativas, construir e reconstruir as atividades aqui elencadas. Lembrando que a pesquisa é uma referência. O professor indígena é pesquisador e pode construir a sua própria atividade.

Organizar sempre em (cartaz ou mural da escola ou casa da comunidade) para serem compartilhadas com os moradores da comunidade.

2º Após a escrita individual ou coletiva, o professor pode auxiliar a revisão e as reformulações para o aprimoramento de suas pesquisas. Construção de textos: receitas, cartaz informativo e outros.

3º Fixar produção de atividades, em sala, para que os alunos e os comunitários possam lembrar a atividade anterior para que o aluno ao chegar possa observar as palavras e os textos produzidos, pregados nas salas de aula em que vivem. Assim como outros, construídos para informar fora da escola os valores

morais e culturais no intuito de sensibilizar a comunidade, motivando o aluno a pensar no material e na capacidade de produzir conhecimento na sua sala de aula para atuar no fortalecimento da língua escrita na comunidade.

Esta produção deverá ser um suporte na situação de carência de material didático, podendo ser organizado ao final do ano letivo para publicação. Pode ser digitalizado no intuito de proteção, enquanto aguarda a editoração e a publicação, após uma avaliação de profissional multidisciplinar, linguista, e a colaboração dos mais velhos falantes da língua e conhecedores da cultura do povo em questão.

## 14 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho de dissertação de Mestrado foi investigar como se dão na área de linguagem “Letras e Artes” (Língua Indígena) no Curso da Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/FACED/UFAM as abordagens teórico-metodológicas para formação linguística e docência indígena na língua (Yêgatu), em atendimento às prerrogativas das políticas de línguas e da escola indígena.

Do acordo com resultados obtidos em nosso trabalho, finalizamos este estudo com as seguintes considerações: na perspectiva teórico-metodológica para formação linguística, o curso da Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/FACED/UFAM-Alto Rio Negro, na área de linguagem, tem contribuído para a formação dos professores, para a afirmação da pluralidade étnico-cultural no âmbito social do povo.

A área de “Letras e artes” tem sido um espaço de reflexão sobre a prática da formação dos professores, assim, as Instituições Públicas de Ensino Superior passaram, além de ouvir as demandas com olhar diferenciado para compreender as perspectivas do movimento indígena referentes aos anseios deste em afirmar suas demandas educativas e formativas, a possibilitar um fazer que parte da experiência vivenciada nas práticas pedagógicas como professor-formador/ professor-cursista marcada por um movimento dialético na relação educador e educando.

A escola deve se tornar um espaço formativo de interação e troca de saberes, no processo ensino-aprendizagem por meio de dinâmicas, atividades coletivas e individuais que proporcionam ao educando expor seus conhecimentos sobre o ato de ensinar e aprender assim como assimilar novos conhecimentos acrescidos pelos formadores no processo ensino-aprendizagem, conhecimentos técnicos e científicos da academia, pautados em bases epistemológicas de diferentes campos teóricos, em metodologias que promovam o ensino-aprendizagem interdisciplinar e intercultural. Cabe também o fomento às práticas educativas para o fortalecimento e a valorização dos conhecimentos da realidade tradicional envolvendo materiais didáticos para aqueles que ensinam e que aprendem sobre a diversidade cultural, e principalmente da língua materna, fortalecendo a sua autonomia no fazer

pedagógico, respeitando as decisões a respeito de política e planejamento linguístico definido pelas lideranças das comunidades.

Quanto à construção de material didático para o fortalecimento da língua materna, a escola foi considerada como um espaço para subsidiar práticas experimentais com temas específicos. Para inexistência de material didático, foi construído um referencial com critérios e passos definidos com os professores (cursistas), para nortear a construção de material didático, e para subsidiar o professor na construção do material didático diário para a aplicabilidade do ensino da língua materna em nível do 6º ao 9º do ensino fundamental, e também ensino médio.

Este trabalho vai ajudar nas atividades escolares, na elaboração de atividades transdisciplinares e interdisciplinares que são necessárias para a eficácia dos trabalhos dos temas contextualizados. Percebe-se que não é um desafio fácil, pois envolve pessoas com pensamentos e opiniões diferentes. Apesar da crescente produção acadêmica sobre a língua Yégbatu do Alto Rio Negro nos últimos anos, ainda há uma lacuna considerável relacionada a estudos sociolinguísticos, que tratem das variações do Yégbatu do rio Negro e, ainda, sobre os impactos do deslocamento linguístico nos povos falantes das línguas indígenas, bem como em relação às variações presentes entre os falantes da língua portuguesa.

Do ponto de vista político, da lei que cooficializou as três línguas indígenas à prática de sua materialização, ainda há falta de política pública governamental, apesar dos impactos nas mídias, em nível nacional, e dos comentários, muitos deles favoráveis, de linguistas bem-conceituados. Entretanto, para os povos indígenas, falantes de uma das línguas cooficializadas, a lei não teve muita repercussão nas escolas urbanas (MELGUEIRO, 2012). Esta 'novidade' não está completamente disseminada no tecido social, sendo, portanto, a escola a sua principal agenciadora e, com tal, ainda busca soluções para alguns problemas decorrentes dos contextos sociais de uso e das questões relacionadas à padronização da escrita, o que faz com que, de certa forma, a escrita ainda seja um produto eminentemente escolar (DE PAULA, 2015).

As comunidades, por meio dos professores, têm feito da escola um lugar estratégico, de reflexão e de definição sobre as possíveis políticas de manutenção e reavivamento linguísticos em seus projetos de educação, de acordo com as



perspectivas de mundo e projetos de futuro de cada povo, focando no tema das políticas e planejamento linguísticos ao implementar as discussões no âmbito escolar e sendo o centro de difusão das ideias e ações a serem desenvolvidas (DE PAULA, 2015). A escola, os povos indígenas em parcerias com indigenistas têm promovido a vitalidade, a manutenção e/ou fortalecimento linguísticos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. G. de. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência.** Campinas: UNICAMP, 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; et. al. **Ensino de línguas numa perspectiva intercultural.** Campinas: Pontes Editores, 2016.

BAGNO, Marcos: Uma luta incessante. Praia Grande, Revela, n. 17, 2014. Disponível em:< [http://www.fals.com.br/revela/revela027/revela\\_anterior/main.html](http://www.fals.com.br/revela/revela027/revela_anterior/main.html)>. Acesso em: 24 Dez. 2021

BANIWA, Gersem. **Educação escola indígena no século XXI: encantos e desencantos** Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem. **Uma contribuição para o ensino de ciências na escola indígena de educação básica.** São Gabriel da Cachoeira: UFAM, 2021.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **As tarefas da linguística brasileira: ciência, história e identidade social.** Revista da ABRALIN, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-35, 29 nov. 2019.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia.** Rio de Janeiro, UERJ – Instituto de Letras, 2003. Tese de Doutorado em Literatura Comparada.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia.** Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996 de 20 de Novembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 7 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. Brasília: MEC/SEF/DEPEF/CGAEI, 1998.

BRAZÃO, Rosivaldo Mateus. **Memorial descritivo**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Formação de Professores Indígenas, com ênfase em Letras e Artes, na Universidade Federal do Amazonas. São Gabriel: UFAM, 2021.

CABALZAR, Aloisio; RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. 3 ed. rev. São Paulo. ISA – Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

CABALZAR, Aloisio. **Mapa-livro dos Povos Indígenas do Rio Negro**. Instituto Sócio Ambiental. 2006.

CABALZAR, Flora Dias. **Escolas Indígenas: Experiências de Autonomia e Gestão**. In Povos Indígenas no Brasil, 2001-2005. São Paulo: ISA, 2006.

CADERNOS CEDES, ano XIX, nº 49, Dezembro/99-\* Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MT),23-27/3/1998. Uma versão anterior, **Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença**, foi apresentada na Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá, 17-21/11/1999

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. **La Guerre des langues et les politiques linguistiques**. Hachette, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Letras, 2018.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. **Escolarização indígena, cultura e educação**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 41, 2014, 109-125. Disponível em: <[https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41\\_P\\_Ciaramello.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_P_Ciaramello.pdf)>. Acesso em 24 Dez. 2021.

CIMI Norte I - **Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima**, 5, 1992. Boa Vista, 08 a 11 de outubro de 1992.

CIMI/ANE. **Textos e pretextos sobre educação indígena**. Brasília: ANE, 2001.

COELHO, Katiane de Carvalho. **A política e a linguística na política linguística: línguas de imigração, Direito e Estado**. Porto Alegre: UFRS, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 01/2015**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 03/1999**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 05/2012**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 14/1999**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1999. Parecer n° 014/1999.

COOPER, R.L. **Language planning and social change**. Cambridge: CUP, 1989a.

\_\_\_\_\_. **Definitions: a baker's dozen**. In: *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989b.

CORREA, Djane Antonucci; GÜTHS, Taís Regina. **Por um constante repensar de nossas visões sobre língua**: revisitando o conceito de política linguística. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 16(2), 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7482>>. Acesso em: 24 Dez. 2021.

CRUZ, Aline da. **Fonologia e gramática do nheengatu a língua geral falada pelos povos Baré**, Warekena e Baniwa. Amsterdam: Vrije Universiteit, 2011.

CRYSTAL, D. **Glossary (Language Planning)**. In: Bright, W. (Org.). *International encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1992. v. 4

D'ANGELIS, W. R. **Histórias dos índios lá em casa**: narrativas indígenas e tradição oral popular no Brasil. Disponível em: [www.portalkaingang.org](http://www.portalkaingang.org). Acesso em: 5 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Aprisionando sonhos**: a educa escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012. Disponível em: < [www.portalkaingang.org](http://www.portalkaingang.org)>, Acesso em: 5 Dez. 2021

DEOCLÉCIO, C. E.; BAGNO, Marcos, M. Estandarização e estandardologia: notas sobre a norma linguística. *Gragoatá, Niterói*, v.26, n.54, p. 139-162, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i54.46422>>. Acesso em: 24 Dez. 2021.

DE PAULA, A.S. & CUNHA, C.M. **Política linguística para as línguas indígenas**. In: SA JÚNIOR, L. A & BARBOSA, T.M.N. (org.) *Práticas discursivas e ensino de língua(gens)*. pág. 196 – 217. Natal: EDUFRRN, 2014.

DE PAULA, A.S. **A língua dos índios Yawanawá do Acre**. Maceió: EDUFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. **Poyanáwa e Yawanawá: suas línguas e seus percursos escolares**. In: MOURA, D. (org.). *Oralidade e escrita: estudos sobre os usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 2003.

DE PAULA, Aldir Santos. **Processos de manutenção e avivamento linguístico: o caso do Acre**. João Pessoa: Ideia, 2008.

\_\_\_\_\_. Uma proposta de alfabeto para a língua Poyanáwa. In: MOURA, D. (org.). *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena e política linguística**. Universidade Federal de Alagoas. *Revista do GELNE*, Natal/RN, Vol. 17 n 1/2: 113-129. 2015.

DEOCLÉCIO, C. E.; BAGNO, Marcos, M. **Estandardização e estandardologia: notas sobre a norma linguística**. *Gragoatá, Niterói*, v.26, n.54, p. 139-162, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i54.46422>>. Acesso em: 24 Dez. 2021.

FAULSTICH, E. **Linguistic planning and normalization issues**. *Alfa (São Paulo)*, v.42, n. esp., p.247-268, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/4054/3718/9858>>. Acesso em: 24 Dez. 2021.

FOLHA, C.E. Maria, **Pedagogias Indígenas e o Cotidiano da escola vida na escola e vida da escola**. *Revista da Articulação Nacional de Educação-NAE*-julho de 2003.

FRANTOME, Bezerra Pacheco; et. al. **Yūpinima Rupiaita Yēga Yēgatu Kuiriwara**. Manaus: Edua, 2012.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire, São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

FURTADO, Clécia Maria Nóbrega Marinho; et al. **Língua, Sociedade e Cultura: uma relação indissociável**. *Principia*, João Pessoa, n.14, Dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/282/239>>. Acesso em: 24 Dez. 2021.

GALLOIS, Dominique Tilkin (org.). **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: Exemplos no Amapá e norte do Pará**. São Paulo: IEPÉ, 2006.

GERSEM, dos Santos Luciano. **O índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em:<  
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/livrocolegao.pdf>>. Acesso em 20 Jan. 2022.

GERSEM, Luciano. **Projeto é como branco trabalha** – as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. Dissertação de mestrado em antropologia social – Universidade de Brasília, abril de 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Formação de Professores Indígenas: revendo trajetórias, Coleção Educação Para Todos, MEC/Unesco, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Educação Escolar Indígena no Brasil**: a passos lentos. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos indígenas no Brasil – 1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

\_\_\_\_\_; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. **Legislação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em:<  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em 03 Jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Indígena**: a Trajetória no Governo Federal”. In Povos Indígenas no Brasil, 2001-2005. São Paulo: ISA, 2006.

HERRERO, Marina; Fernandes, Ulysses. **Baré**: povo do rio. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RURAL DO AMAZONAS - IER. **Diretrizes para a Educação indígena no Estado do Amazonas**. Manaus, IER-AM, 1991.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM. **Eixo I. Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior**. Manaus: CEFETAM, 2012.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **SESC lança livro sobre a cultura do povo Baré, do Alto Rio Negro**. Manaus: ISA: 2015. Disponível

em:<<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/sesc-lanca-livro-sobre-a-cultura-do-povo-bare-do-alto-rio-negro>>. Acesso em 20 Jan 2022.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A Terra de Mil Povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

LOPES DA SILVA, A. (org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense e Comissão Pró-Índio/SP, 1981.

\_\_\_\_\_; GRUPIONI, L. D. B. **Educação para a Tolerância e povos indígenas no Brasil**. Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para Manejo do Mundo**: entre a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2013.

\_\_\_\_\_. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. In: Revista de Educação Pública - UFMT. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. p. 295-310, maio/ago. 2017.

MAHER, T.M. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONI, L.D.B. (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

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

MELIÁ, Bartolomeu. **Ação Pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença**. Texto apresentado na Conferência Ameríndia de Educação/Congresso de professores indígenas do Brasil. Cuiabá. 1997.

MELO, Elisângela Aparecida Pereira de; BACURY, Gerson Ribeiro; SILVA, Domingos Anselmo Moura da. **O lugar das matemáticas na formação de professores indígenas da região do Alto Solimões/AM**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. v. 28. n. 81. Maio 2020.

MODESTO, Artarxerxes. Entrevista: Marcos Bagno - Uma luta incessante. Praia Grande: FALS, 2021. Disponível em: <[http://www.fals.com.br/revela/revela027/revela\\_anterior/entrevista.htm](http://www.fals.com.br/revela/revela027/revela_anterior/entrevista.htm)>. Acesso em: 24 Dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena – CONEEI**. Luziânia: CONSED, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 013/2012**, de 15/06/2012. Relatora: Rita Gomes do Nascimento. Brasília: CNE/CEB, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. MEC / SEF / DPEF, Brasília, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: SECAD, 2007.

MODESTO, Artarxerxes. **Entrevista: Marcos Bagno** - Uma luta incessante. Praia Grande: FALS, 2021. Disponível em: <[http://www.fals.com.br/revela/revela027/revela\\_anterior/entrevista.htm](http://www.fals.com.br/revela/revela027/revela_anterior/entrevista.htm)>. Acesso em: 24 Dez. 2021.

MORAES, A. A. A. **Saberes de professores indígenas sobre currículo**: que digam, que pensem, que falem. Anais do Congresso de Leitura do Brasil, Campinas-SP, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Políticas Linguísticas**: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em:<[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em: 24 Dez. 2021.

PACHECO, Frantomé Bezerra. (Org.) **Yūpinima Rupiaita Yēga Yēgatu Kuiriwara**. Manaus: Edua, 2012.

PAR. **Saiba o que é o projeto político pedagógico (PPP)**. São Paulo: PAR, 2020. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/saiba-o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico/>>. Acesso em 20 Jan 2022.

PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva. **O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social** - O desafio da francofonia no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC, 2006.

PGTA ALTO RIO NEGRO, 2019- FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO - FOIRN. **Plano de Gestão Territorial e Ambiental do Alto Rio Negro - PGTA-Alto Rio Negro**. São Gabriel: FOIRN, 2019.

PINHEIRO, Isaque Figueiredo. **Minha trajetória acadêmica e profissional**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção



do título de licenciado em Formação de Professores Indígenas, com ênfase em Letras e Artes, na Universidade Federal do Amazonas Manaus: UFAM, 2021.

PROEJA-PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA. **Educação profissional e tecnológica integrada/à educação escolar indígena-documento base**. Brasília, setembro 2007.

RAMIREZ, H. **Uma Gramática do rio Içana**. Campinas: Mimeo, 2001.

RICOEUR, P. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**.. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RODRIGUES, A. D. Relações internas na família linguística Tupí-Guaraní. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Volume 3, Número 2, pp. 233-252. Dezembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Biodiversidade e diversidade etnolinguística na Amazônia**. In: SIMÕES, M. S.(org.). *Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta*, v. 1, p. 269-278. Belém: UFPA, 2001.

\_\_\_\_\_. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**, São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Decreto nº 145, de 11 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a Cooficialização das Línguas NHEENGATU, TUKANO e BANIWA no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. São Gabriel da Cachoeira. 2002.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language Policy**. London/New York: Routledge, 1996.

SCOLFARO, Aline; DIAS, Carla. **Plano de gestão indígena do alto e médio Rio Negro**: PGTA Wasu / organização Aline Scolfaro, Carla Dias; ilustração Feliciano Lana; realização FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. -- 1. ed. -- São Gabriel da Cachoeira, AM : FOIRN, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2021.

SECCHI, Darci. Painel 5. **Legislação Escolar Indígena. Congresso Brasileiro de Qualidade da Educação: formação de professores** (1. : 2001 : Brasília) Congresso Brasileiro de Qualidade da Educação: formação de professores: ducação indígena. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). \_\_ Brasília: MEC, SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ameríndia** – tecendo os caminhos da Educação Escolar Indígena. Cuiabá/MT: Seduc/CEIMT/CAIEMT, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso**. Cuiabá: PNUD/Prodeagro, 1995.

SEKI, L. **A linguística indígena no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, 57 (2): 451-473, 2013.

\_\_\_\_\_. **Política(s) linguística(s) e questões de poder**. *Alfa*, São Paulo, 57 (2): 451-473, 2013.

\_\_\_\_\_. **Política(s) linguística(s) e questões de poder**. *Alfa*, São Paulo, 57 (2): 451-473, 2013.

SHOHAMY, E. *Expanding language policy. Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SILVA, Elias Ribeiro da. **Pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP). Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/dT93Vp7MjTx9YgxPzqCrP4N/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 Dez. 2021.

SILVA, Izabel da. **Políticas linguísticas em um contexto transfronteiriço: representações de professores sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2016.

SILVA, R. G. P. da. **Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé**. *Tellus*, ano 7, n. 13, out. 2007. Disponível em: <[http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Asilva-2007/Silva\\_2007\\_Esboco\\_sociolinguistico\\_Satere-Mawe.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Asilva-2007/Silva_2007_Esboco_sociolinguistico_Satere-Mawe.pdf)>. Acesso 20 Jan. 2022.

SOUSA, Socorro Claudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. de. **Fotografias na política linguística na pós-graduação no Brasil**. (org). Joao Pessoa: UFPB, 2019.

SPOLSKY, Bernard. **Para uma teoria de políticas linguísticas**. ReVEL, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. Disponível em:< <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>>. Acesso em: 24 Dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Language practices, ideology and beliefs, and management and planning**. In: \_\_\_\_\_. Language Polic y. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 01-15.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. **Políticas Públicas e Educação para e sobre Indígenas**. Anais da Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro, Bahia, 2008.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. **Antropologia, cotidiano e educação**. RJ: Imago, 1990.

TOLFO, Airto. **A interpretação em Paul Ricoeur: uma pedagogia do texto**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

TOMAZ, Janes Gleyce dos Santos. **Memorial acadêmico**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Formação de Professores Indígenas, com ênfase em Letras e Artes, na Universidade Federal do Amazonas. São Gabriel: UFAM, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. **Licenciatura indígena: políticas educacionais e desenvolvimento sustentável - O Alto Rio Negro**. Manaus: UFAM, 2012.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Território etnoeducacional rio Negro: significações de uma política pública**. Juiz de Fora: UFJF, 2017.

WEBB, V. **Multilíngualism in South Africa: the challenge to below**. Language matters: studies in the languages of Africa, Londres, v.40, n.2, p.190-204, 2009.

WEIGEL, V. A. C. de M.; BECKER, M. A. D. **Educação, Meio Ambiente e Saúde na vida Sateré-Mawé: Uma Análise Bioecológica**. **Ver A Educação**, v. 12, n. 2, p. 299-312, Jul/Dez, 2011.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **Historia da Educação: A escola no Brasil**. São Paulo: FTB, 1994.

Yūpinima Rupiaita Yēga Yēgatu Kuiriwara / Organizado por Frantome Bezerra Pacheco, Mauricio Adu Schwade, Dime Pompilho Liberato, Gilvan Muller de Oliveira; [textos de] Adriana Gomes Miguel... [et. al.]. – Manaus: Edua, 2012.

## ANEXO A – Narrativa “Origem do povo Baré” na língua tukano

1. Agora vou contar para vocês a história da origem do povo baré. Dizem os nossos historiadores do passado. E começavam a história dizendo:

Ni Karoaka mahsare wereretive bare mahsa na  
naka ke. thsa yara kilitij wake werera werema.  
kiti a'lio nakapã.

2. Antigamente, ainda no início do mundo, entrou no rio negro, vindo do rio maior, um grande navio, cheio de gentes no seu interior e cada um com seu par. Apenas um homem viajava nesse navio, pelo lado de fora, pois o mesmo não foi aceito dentro por não estar acompanhado.

Dahporopare, a'liu poi ti naka ka (p) tiro pu-  
re, ahko niri ma oho pae pohipta yu kapa nti-  
atipã, tivsa p'peapta pahra nipa, barapa  
kuoro diakti. Nukata tivsa p'peapta nitipt,  
kã barapa mo'se buiri.

3. Ao passar pela foz do rio negro, viajava tão próximo das margens dos rios que os passageiros viram que havia muitas pessoas nas margens: o homem que viajava pelo lado de fora, não resistindo a tentação logo se jogou e nadou para a margem do rio. Ao alcançar a beira, ele foi agarrado por um grupo de mulheres guerreiras, que tinham o costume de aceitar apenas mulheres em seu grupo.

Ahko niri ma pito yamutira, ma sumutoakã  
tivsa mamtilinka, tivsa mera wamutira yapa-  
nã pahora nipara mahsa tima sumutore.  
Tivsa p'peapta nitixt, na mahsare yamaria  
poteoti, bupri noha sumutopa bonti ha wapa.  
Sumutopa kã ehakata nukawiq numiq p'oi nei-  
wafara kure, numia diakti niro tapara numerare.

4. Quando tinham necessidade de ter filhos aprisionavam machos de outras tribos e dessa relação, se nascesse uma mulher, eles criavam, e se fosse homem elas o matavam. Esse seria o destino do homem que nadou do navio até as margens do rio, para quem deram o nome de Mira-boia (gente-cobra) se não fosse sua estrutura física ser um pouco diferente das que ela conhecia, por isso resolveram poupar-lhe a vida depois de terem submetido Mira-boia a um rigoroso teste de masculinidade.



ru hntu pnatituoquru, ko mituoq. ukemii m'io,  
 mamio amige tohmitu wa amemikagō nigō ukpa  
 Ti kurax na duane uimo, ma yukuone amige mijego  
 ukpata ma ma'ige m'io, toho ukpa pinō mahā  
 mela mitapo tēi kō pōgmilikwane. Ti kura kabāi ma  
 mamahikaru. Na toho ukpa namu ma mikana mijukā,  
 ukemii mahō pinō mahā mitarō mela. kabise ti  
 kurax, mipakto mise mamahigō pu'cu, ukpata kome-  
 na kura tukogaru mitapo. ku pinō mahā pelānā  
 tahta wapeu.

7. Como o destino do nosso herói seria a morte, ele conseguiu vencer o seu já considerado marido para a fuga. Assim, no primeiro período da lua nova, ele e ela fugiram, aproveitando o momento que as guerreiras, saíram para caçar e colher mel e frutas, que serviram Para o consumo nos dias de festa de excussão do homem que dera ao grupo muitas guerreiras de sua geração.

Be'no hōuunamī mise mijukā, kupa y uupaha kapu  
 ta hōaneri. Dutia wana mipara. mukipi mamū mizikura  
 ma pitirā dutia waparā muma ma waituna ma  
 wēna. muma. mumi yukkaduhka wata. be'no ma pitirā  
 dutiawapara muma komā pōare uerā muma ma  
 akati hōate ukikura mumiā ma mumi, yukkaduhka ma  
 s'mara. wihaka. be'no ma p'ara dutiawapara.

8. Nessa fuga Mira-Boia e Tipa foram para um lugar muito diferente do grupo, onde viveram por um longo período. Eles temiam que as guerreiras o descobrissem para ataca-los.

To dutikara kō pinō mahā ukemii mahō ma mitapo  
 ukpa mahō bahutiaru wawaparō, topare (mama l)  
 y uakā kabiparā. Na dutikara muma mānā hōhōka  
 ukpōhōama mise waparā.

9. Com o passar do tempo, a família Mira-boia já era numerosa. Nos dias de tardes bonitas, toda família descia para a margem do rio para curtir Mis um dia de harmonia e felicidade.

Yoota leria, ki piñõ mahõã mahõã pañõ mitõapana.  
Umõtu amõni mõmõ ñamõta fõmõ, ki mõmõ kõpiã  
mipenõ dia lõipa luama pañõ amõre lõkupere mã  
e kati wenamawapana.

10. Com isso eles viram que podiam ser uma família muito maior. Porém, de Mira-boia e Tipa nasciam mais meninos que meninas, essa situação já começava a provocar disputas, confusão e até briga entre os irmãos homens. A preocupação de Mira-boia e Tipa era cada vez maior, eles tinham que achar uma forma de controlar a situação que se agregava. Então Mira-boia e Tipa resolveram invocar os espíritos da natureza para que lhes dessem alguma orientação sobre o problema, saiam então todos os dias antes do sol nascer para algum lugar escondido para esperar o sol nascer e pedir proteção para sua grande família, durante uma semana eles repetiam a invocação, os espíritos da natureza. Um dia, quando chegaram ao local da invocação, viram uma pessoa sentada em cima de um monte de folhas secas. Mira-boia e Tipa ficaram muito assustados e desmaiaram.

Tõho wõta, ma ñapana ukalõatõ mahõã puñõ mõmõ.  
Tõho wõta, ki piñõ mahõã ñemõni mahõã para ñmõta-  
pe mõmõia y mõmõie lõha y mõmõia, tõho wõta mahõã  
mikã para ñmõta, amõtutõiehe amõkõre wamõkapeare.  
Tõho wõta ñapo piñõ mahõã, pahõvõvõkõ kõtõre wõpõre.  
Tõho mawõretõie ñhpõta wõpõ wõpõre, mãre de wõpe.  
wõre ñamõkõte mõiehe mipõre. tõho wõ piñõ mahõã wõ-  
mõ mahõã mõra atõre wõra mipõra, lõhõtõie ñitõ  
mõkõta kãhõõ ñemõni ki mõmõie wõre kãhõõre ñõ'õta,  
ñmõkõre mõtõ, lõvõatõ dupõre wõha mõkãõapõ dõtõ  
mõtõmahõã mõtõpu lõhõtõ dupõre, mãre wõ wõre.  
ñhõã pãõie kãmõtõya, mõre mahõãra, mikã samã-  
na. tõho dõtõ mõre mahõãrã. Tõka mõmõ, mã  
ñõ mahõãre ñhõra, ñapana mõtõ mahõã ñõkõre pũñõ  
lõhi dõtõie. Piñõ mahõã ñemõni mahõã mõra ya  
ñhõãwõre wõreipõra.

11. Quando retornaram os sentidos, viram que a pessoa estava no mesmo lugar, desta vez olhando para eles, dizendo "Não fiquem com medo, eu sou PORONOMNARE, vim até vocês a mando de Tupana, que se identificou como PORONOMNARE, conversou com os dois e lhes disse que naquele dia,



antes de escurecer, chegaria a eles um homem que ficaria morando com eles por um bom tempo. Ao voltarem para oca. Reuniram na oca a família para dizer a todos aquilo que viram e conversaram com a pessoa que apareceu a eles na concentração. Ordenou que todos fossem tomar banho e se preparassem para receber o homem que ia chegar ao anoitecer.

Be'ne ma tuomalani ke'a nōkane, kī dūkaruōtia dūāpā ma  
yā'kare, mape yā mipe. "Uitīkayī, yū mī pō nōamamane,  
tupama kī wō'ōka wītiapā mūhōatino, mā pūānō māhā  
w'kī, ā'line mipe, mika mānū mā'kecītia dūhōānō, mika  
mūhōā tī'ne eha, mūhōā mānō yū'atōā mīrāmī mī wēpēpē. Wipe  
tō'āhōā. Kī pōā mipe'ina māō dūhōpō wēpē, kī yā'kare. Māhōā mānō  
lū'hakā mānō kī w'kī'kare wēpē'uti mipe'itānō w'ā dūhōtipe tōhōmika  
dūpōā māhōā, mā'ī kī'āri kūrā māhōā ihō'āyā pō'tē nīā kōhōā mipe.

12. Assim, antes de escurecer, quando todos estavam na beira do rio esperando o homem chegar, ele apareceu do nada no meio deles dizendo; "Aquilo que vocês pensando agrada a Tupana, por isso ele me enviou para ensinar vocês tudo que precisam para viver, trabalhar e, com isso garantir a comida de todos os dias. "Vou morar com vocês até quando aprenderem tudo aquilo que vim lhes ensinar"

Nā'ī kecītia dūhōpō, mipe'ina mā pēhōtipe kō'ō'ā kō'ō'ā tēnī  
kō'ō'ā wā'kūtino mā wātēnō kō'ō'ā eha mā'kō mipe. mūhōā  
tupamānō mānō mīkū'ō'āpēnē, tīhō wēpē kī yū'ne wō'ānō  
mūhōānō lū'ēdūhōtī, mūhōā kō'ō'ānō wātēhō, dā'nā, tō  
mānō mānō'ā'kō'ō'ā māhōā lō'hō'ā kō'ō'ā mīqū.  
"mūhōā mā'ī mā mīqū'ā mipe'ise yū māhōānō mā  
lū'ēpē'ā nī tīkē māhōā'kō'ō'ā"

## ANEXO B – O avô do universo na língua portuguesa

Narrativa da mitologia: O avô do Universo na criação do Mundo

O avô do Universo é um ser que já existia nesse mundo. Ele vivia só na maloca do céu. Na maloca do céu existia dia e noite, tinha terra no chão. Tinha a parte do corpo que era a lança-chocalho, forquilha de cigarro, cuia e suporte de cuia, cabo de inchou e banco. Essas coisas só existiam dentro daquela casa. Com esses instrumentos e poderes. O avô do universo trabalhava dias, meses e anos, rezando.

Vendo esse mundo vazio e a escuridão lá fora, comia iPadú e fumava cigarro, pensando em como transformaria esse mundo vazio, no que faria para seres humanos e animais, terras e águas. Ele ficava pensando nisso o tempo todo.

- Certo dia, avô do universo teve várias ideias e começou a executar seus planos. Disse:

- Farei este mundo com, ati pati, com águas, terras, matos, dias e ar, chuvas, nuvens e ventos, e também criarei seres humanos, Yepá Mahsã (povo Tukano).

O Avô do universo começou seu trabalho. Pegou seu bastão, pôs-se de pé no meio deste mundo e disse:

- Com este meu bastão de pedra branca, de ouro e de diamante, de pedra preciosa, com este bastão sustento este mundo, com águas, terras, ar puro, dia, chuvas, nuvens que nunca terão fim.

Por isso, os velhos rezadores costumam dizer que o mundo é seguro por este bastão. Gira e faz rotações, acontecendo as várias estações. A partir daquele momento com o lança-chocalho de pedra, ia formando o mundo em camadas. Era camada de água. Desde a criação do mundo, deixou estes rios de água doce dos quais nos alimentamos. Disse:

- Apareça a água neste mundo, que estas águas prevalecerão todo o tempo e não terão fim.

A partir daquele momento apareceu o rio Umari e as malocas das águas. O avô do universo dividiu os grandes mares e lagos onde hoje em dia vivem os grandes seres aquáticos como baleias, jacarés, tubarões, golfinhos, pirarucus e cobras grandes. Nos pequenos rios existem peixes miúdos dos quais nos alimentamos; piaba, aracu, tucunaré, traíra, surubim, piraíba etc. Também aparecem mares, oceanos, lagos e rios. Disse:

- Faço essas águas para que as gerações futuras se alimentem, para os animais aquáticos, e para o mundo.

Vendo que deu certo, o Avô do Universo levantou a segunda camada, camada de terra e matas. Apareceram a partir daquele momento e se estenderam por esse mundo inteiro fazendo grande barulho. Disse:

- Faço esta terra e matas para as gerações futuras habitarem, para eles cultivarem e se alimentarem, para crescerem frutas da mata e animais selvagens.

A partir daquele momento, a terra começou a existir. Vendo que tinha dado todo certo, terras e matas, começou a rezar abençoando.

Vendo que estava dando certo, o avô do universo levantou a terceira camada. Camada do dia e do ar. Disse avô do universo:

- Faço dia e ar puro, para este mundo, para os animais e futuros seres humanos procurarem dias melhores e respirarem este dia e ar que nunca terão fim.

A partir daquele momento o dia e o ar começaram a existir. Não existia mais só a noite.

Continuando o seu trabalho. Avô do Universo disse, levantando outra camada, a camada de peneira da chuva:

- Faço esta peneira de chuva para fortalecer este mundo do universo, para regar este mundo do universo, para regar toda esta base da terra, para os seres humanos, animais selvagens e animais domésticos viverem saudáveis.

A partir daquele momento a chuva começou a cair na terra em forma de gotículas.

- Esta primeira chuva nunca terá fim.

A partir daquele momento a peneira de chuva começou a existir no espaço invisível.

Dando tudo certo. Levantou-se a outra camada. A camada de nuvens. O avô do universo disse:

- Faço esta camada de nuvens para transformar as águas nesse mundo do universo, produzindo chuvas.

Foi a partir daquele dia que as nuvens começaram a existir, de várias formas como nuvens brancas, vermelhas, azuis e nuvens pretas.

Avô do Universo vendo que estava ficando perfeito, levantou a sexta camada, camadas de ventos fortes. E disse abençoando:

- Faço esta camada de vento forte, para circularem neste mundo inteiro. Para fortalecerem o ar puro, para os seres humanos viverem saudáveis, para os animais deste mundo, para plantas e matas germinarem. Esta camada de vento nunca terá fim.

Foi a partir daquele momento que os ventos fortes começaram a existir.

Vendo que a sexta camada de espaço, onde não tem mais ar. Acima disto não existe mais nada. Avô do Universo disse que esta camada não possuiria gente, mas seres invisíveis como na maloca do céu. Que essa camada nunca terminaria neste universo.

Naquele momento o universo fez um barulho tremendo, tuuuuuu,tuuuuuuuuuu.....

Contada e reescrita por alunos do 7º ano do ensino fundamental da Escola Dom Pedro massa da Aldeia Pari Cachoeira.

Hori darekarã (criadores do grafismo e criadores do desenho) (2017).

1.Jean Marques Rezende

2.Marcos Antônio

3.Onilson Lima Barreto

4.Valdison Rezende

Professor de Língua Portuguesa: Profa. Carla Pimentel Serra.

## REFERÊNCIA

Dados Internacionais de catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do livro, SP, Brasil)  
K 26, Antes o mundo não existia – Mitologia dos antigos desanas  
Desenhos de Luiz e Feliciano Lana – 2. Ed. São João Batista do Tio Tiquie: UNIRT:  
São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.  
264, p. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro; v1).