

**POLÍTICA
LINGUÍSTICA
NAS ESCOLAS**



**YANOMAMI E
POTIGUARA**

**Raynice Geraldine Pereira da Silva
Hellen Cristina Picanço Simas
Regina Celi Mendes Pereira**



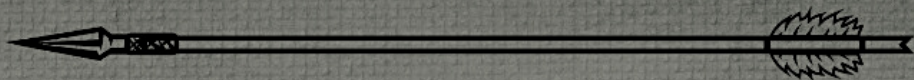


POLÍTICA LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS



YANDOMAMI E POTIGUARA

**Raynice Geraldine Pereira da Silva
Hellen Cristina Picanço Simas
Regina Celi Mendes Pereira**



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Política linguística nas escolas Yanomami e Potiguara

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: As autoras
Autoras: Hellen Cristina Picanço Simas
Regina Celi Mendes Pereira
Raynice Geraldine Pereira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
S588	<p>Simas, Hellen Cristina Picanço Política linguística nas escolas Yanomami e Potiguara / Hellen Cristina Picanço Simas, Regina Celi Mendes Pereira, Raynice Geraldine Pereira da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0836-9 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.369222912</p> <p>1. Línguas indígenas. 2. Linguística. 3. Escolas Yanomami e Potiguara. I. Simas, Hellen Cristina Picanço. II. Pereira, Regina Celi Mendes. III. Silva, Raynice Geraldine Pereira da. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 498</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DAS AUTORAS

As autoras desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

PREFÁCIO

As Línguas Indígenas do Brasil: Identidade e Diversidade

A humanidade enfrenta um desafio existencial em nossos tempos, que começa com a mera sustentabilidade do planeta e termina com a perspectiva de uma guerra nuclear. Diante da crescente severidade das ameaças que pairam sobre nosso futuro e de nossos filhos e filhas, nós, humanos, começamos a perceber a íntima relação entre os problemas ambientais, um modelo de desenvolvimento econômico profundamente injusto e desequilibrado, as desigualdades, a ascensão das tiranias acompanhada pelo declínio das liberdades e direitos, a destruição de patrimônios e culturas com a imposição de uma cultura hegemônica alienante, o esmagamento dos povos e suas identidades, a disseminação de discursos de dominação, exclusão, ignorância, ódio, preconceito social e étnico, que, mais cedo ou mais tarde, acabam arrastando ditaduras e guerras.

A contrapartida de um desenvolvimento econômico selvagem e predatório não é apenas o desastre ecológico que anuncia a destruição da natureza, mas também a opressão e o extermínio dos povos e a aniquilação de línguas e culturas. Portanto, não é de surpreender que estudos e instituições especializadas alertem há décadas para a catástrofe linguística que está se desenvolvendo em nosso tempo, que pode levar antes do final do século à hecatombe da maioria das línguas faladas na Terra. O desafio da diversidade linguística é inseparável do conjunto de desafios existenciais que enfrentamos: não conseguiremos manter a diversidade linguística se não preservarmos a diversidade cultural e a diversidade ecológica, e isso é impossível sem um desenvolvimento mais equilibrado, sem justiça social, sem reconhecimento dos direitos individuais e coletivos, sem liberdades, sem a promoção dos valores da igualdade, cooperação e diálogo, baseados no conhecimento e no reconhecimento das identidades.

Não há dúvida de que o Brasil constitui um dos cenários mais importantes em que os problemas se tornam palpáveis de forma mais drástica e crua, e em que os dilemas do futuro da humanidade se colocam de forma mais decisiva. O trágico legado do colonialismo, com suas consequências de exploração indiscriminada e escravidão, a destruição de povos, culturas e ambientes naturais, a imposição de uma cultura externa e o extermínio de línguas e culturas indígenas – e, detrás de tudo isto, a mentalidade colonial –, não deixou de ter continuidade até hoje. Os desafios são enormes em todas as áreas e, não menos, no campo que tange especificamente ao volume que apresentamos. Portanto, é do interesse de todos superar esses desafios, e todos podemos e devemos aprender com os problemas e as possíveis respostas.

O problema linguístico do Brasil é extremamente complexo e variado, como

mostram as magníficas obras que vêm surgindo nas últimas décadas, que significaram uma renovação radical, lado a lado com um extraordinário e diversificado florescimento dos estudos linguísticos. Uma das facetas mais importantes e, ao mesmo tempo, mais interessantes desse problema é a questão das línguas indígenas. Como se sabe, a riquíssima herança linguística do Brasil pré-colonial sofreu uma enorme perda, associada ao extermínio das populações indígenas e sua progressiva marginalização: a população indígena passou de cinco milhões de pessoas estimadas em 1.500 para menos de um milhão atualmente; ao mesmo tempo, das cerca de mil línguas faladas antes da colonização, hoje restam menos de duzentas (algumas estimativas calculam cerca de 300), com um total de aproximadamente 250 mil falantes. Há menos de dez anos, estimava-se que entre 45 e 60 dessas línguas seriam perdidas até 2030, já que muitas delas tinham apenas cinco ou seis falantes. Esses breves dados são suficientemente eloquentes da magnitude das dificuldades que apresenta a preservação dessa parte tão importante da diversidade linguística planetária, pela qual a sociedade e o Estado brasileiros são os mais diretamente responsáveis.

O volume que tenho a honra de apresentar, escrito por três especialistas em política linguística brasileira em relação às línguas indígenas, oferece um conhecimento aprofundado da sócio-história e da situação sociolinguística atual das etnias Yanomami e Potiguara, especialmente em relação à questão central do uso das respectivas línguas no campo educacional e de sua aprendizagem formal. Mas, talvez, seu maior interesse resida no fato de nos colocar diante de duas situações amplamente contraditórias, o que fornece uma perspectiva comparativa muito esclarecedora e nos obriga a repensar várias questões fundamentais sobre as políticas linguísticas de revitalização das línguas indígenas. De fato, a comunidade Yanomami conseguiu manter o uso diário de sua língua e garantiu sua transmissão intergeracional, enquanto a comunidade Potiguara perdeu sua língua há mais de dois séculos, de modo que é totalmente monolíngue em português e seus esforços atuais estão voltados para em direção ao objetivo de sua recuperação.

Os Yanomami, e de outra forma também os Potiguara, associam a posse de sua própria língua à manutenção de sua própria cultura e identidade. No entanto, os primeiros geralmente enxergam o uso da língua Yanomami na escola apenas como um meio de facilitar a integração de sua formação, e são céticos ou até relutantes em relação aos esforços para padronizar sua escrita de acordo com as línguas ocidentais, “civilizadas”, pois, para eles, o “autêntico” Yanomami é o falado, escrever é, em si, propriamente “português”. Desta forma, fica evidente a necessidade de compreender a cultura linguística específica da comunidade em que se projetam intervenções para manter ou promover línguas subordinadas. Ao contrário, os Potiguara não encontram outra forma de recuperar sua língua perdida a não ser ensiná-la na escola, escrevendo tanto ou mais que oralmente (já que, na verdade, ninguém sabe falar). Duas das três autoras deste estudo já haviam trabalhado neste

âmbito, no qual publicaram o livro *Letramento Indígena Potiguara* (Manaus, 2012).

Tanto neste livro quanto no que agora apresentamos, elas apontam as enormes dificuldades de revitalizar uma língua morta, ainda mais nas condições extremamente precárias em que se encontra o povo Potiguara. Na minha opinião, elas têm toda a razão em criticar a escolha do Tupi antigo ou jesuíta como variedade a recuperar, em vez do Nheengatu, que permanece vivo na própria Amazônia. Também estão corretas ao apontar a falta de professores bem preparados, tanto na língua quanto em sua didática, a falta de materiais e a precariedade dos recursos e métodos pedagógicos utilizados.

Na realidade, vista a questão desde fora do Brasil, parece evidente a necessidade de se estabelecer uma entidade federal, com filiais estaduais, dedicada especificamente ao estudo e codificação das línguas indígenas, às políticas linguísticas para seu ensino, à formação de professores e especialistas, ao desenvolvimento de materiais didáticos e outros recursos de aprendizagem e divulgação. Os esforços para preservar o rico patrimônio — um patrimônio brasileiro, mas também da humanidade como um todo — merecem todo o apoio tanto de organismos internacionais quanto de instituições que em várias partes do planeta estudam línguas minoritárias e participam de políticas para promovê-las. Todos nós temos muito a aprender com essas comunidades que lutam para preservar suas línguas, culturas e identidades, e com as pessoas do meio acadêmico brasileiro que colaboram nessa luta, com o conhecimento, a paixão, a tenacidade e o rigor dos Potiguara, dos Yanomami e das autoras do presente estudo.

Henrique Monteagudo

Instituto da Língua Galega / Universidade de Santiago de Compostela

Aos que lutam pelos direitos educacionais indígenas

APRESENTAÇÃO¹

A presente obra reúne reflexões sobre a Política Linguística Nacional no contexto do ensino-aprendizagem de línguas indígenas em escolas Yanomami e Potiguara², respectivamente, escolas localizadas no estado do Amazonas e no estado da Paraíba. A pesquisa iniciou, em 2010, na fase de doutoramento da autora Hellen Picanço e, desde então, a pesquisa vem sendo ampliada e publicada em parceria com as pesquisadoras Regina Celi Pereira e Raynice Geraldine, respectivas orientadora e coorientadora da pesquisa na época do doutoramento.

Este trabalho rediscute questões apresentadas no formato de artigo em revistas e capítulos de livros ao longo dos anos, os quais, nesta fase, passaram por ampliação e revisão, projetando um novo olhar sobre os dados e, ao mesmo tempo, atualizando informações sobre a educação escolar yanomami e potiguara. Para tanto, o livro foi organizado em quatro capítulos: Capítulo 1³, intitulado *Yanomami e Potiguara: história de contato*, no qual apresentamos os povos Yanomami e Potiguara, contando sua história de contato e mostramos a sua situação sociolinguística, filiação genética e linguística das línguas indígenas em estudo; Capítulo 2: *Educação Escolar nas comunidades Yanomami e Potiguara*⁴, no qual narramos como ocorreu o processo de implantação da educação escolar indígena nas comunidades em estudo e analisamos o modelo de ensino escolar nelas implantado e executado atualmente. Capítulo 3: *Política Linguística e Ensino Bilingue Yanomami e Potiguara*⁵, em que discutimos o tema Política Linguística, mostrando seu conceito, historicidade e quais Políticas Linguísticas respaldam o ensino das línguas tupi e yanomami nas escolas indígenas pesquisadas, bem como quais as dificuldades na implantação do planejamento linguístico de cada proposta; Capítulo 4, *Intitulado Institucionalização de línguas nas escolas yanomami e potiguara*, em que mostrando os motivos das línguas indígenas e portuguesa se fazem presente nas escolas e mostramos o porquê de a política linguística nacional não conseguir avançar junto a ambos povos indígenas estudados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais com as quais

1 Obra publicada com recurso do edital n.º 031 /2021 – PROPESP/UFAM PROGRAMA DE APOIO À PUBLICAÇÃO DE LIVROS– 2021.

2 Para escrita dos nomes dos povos indígenas, seguimos as orientações da ABA “Os nomes tribais, quer usados como substantivos, quer como adjetivos, não terão flexão de gênero e de número, a não ser que sejam de origem portuguesa ou morficamente aportuguesados” (ABA, 1954. p.1).

3 Os dados sobre a situação sociolinguística do povo yanomami foram publicados no livro organizado por Francisco Edviges Albuquerque; Paulo Hernandes Gonçalves da Silva. (Org.) Educação Linguística em Contextos Interculturais Amazônicos. 1ed.São Paulo: Pontes, 2017, v.1, p. 78-98

4 A discussão sobre a Educação Escolar Potiguara foi publicada no livro Encontro de Saberes: Artes, Arquitetura, Saúde, Ciências Sociais e Humanas. 6ed.São Paulo: Ser +, 2015, v. 1, p. 237-250 e a discussão sobre a Educação Escolar Yanomami foi publicada no livro Fronteiras de Saberes. 1ed.Manaus: Adua, 2016, v. 1, p. 288-301.

5 A discussão sobre Política Linguística Nacional na Escola Yanomami foi publicada na Revista do GELNE (UFC), v. 17, p. 131-158, 2015.

esperamos fomentar as discussões sobre Política Linguística para as línguas indígenas do Brasil.

Boa leitura!

Hellen Cristina Picanço Simas

Regina Celi Mendes Pereira

Raynice Geraldine Pereira da Silva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	9
YANOMAMI E POTIGUARA: HISTÓRIA DO CONTATO E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
Os kohoroxiwētari: história de contato	9
Os Potiguara: história de contato	20
Línguas yanomami e tupi: filiação genética e dados sociolinguísticos	28
CAPÍTULO 2	45
POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA YANOMAMI E LÍNGUA TUPI	
Política Linguística	45
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL	49
Ensino Assimilacionaista/Integracionista e o Ensino Intercultural/Bilíngue no Brasil	58
A Política Linguística presente no RCNEI	69
CAPÍTULO 3	76
EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES YANOMAMI E POTIGUARA	
História da Educação Escolar Yanomami	76
História da Educação Escolar Potiguara	82
Modelo Atual de Educação Escolar na Comunidade Yanomami de Maturacá	86
Modelo Atual de Educação Escolar na Comunidade Potiguara	99
CAPÍTULO 4	112
INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS YANOMAMI E TUPI	
POR QUE LÍNGUA YANOMAMI E PORTUGUESA NA ESCOLA YANOMAMI?	112
POR QUE LÍNGUA INDÍGENA E PORTUGUESA NA ESCOLA POTIGUARA?	114
ENSINO BILÍNGUE NA COMUNIDADE YANOMAMI DA REGIÃO DE MATURACÁ	116
ENSINO DE LÍNGUAS NA COMUNIDADE POTIGUARA DE MONTE MOR	143
SÍNTESE DAS REFLEXÕES	158
REFERÊNCIAS	166

INTRODUÇÃO

“Sou Potiguara, sou Yanomami, sou Pankararu, sou Baré”, afirmações como essas passaram a ser constantes de uns tempos para cá. Afirmações que não apenas indicam a etnicidade de uma pessoa, mas que, aos poucos, revelam um discurso de luta contra a repressão à identidade indígena e à diversidade cultural e linguística existente no Brasil.

Foram longos anos sem poder assumir, com orgulho, a identidade indígena. Foram tempos de silenciamento, apagamento: “O índio, na constituição da mestiçagem da nacionalidade não se misturou, sumiu” (ORLANDI, 1990, p.58). Foram tempos de extinção de línguas nativas; tempos em que muitas histórias ancestrais viraram folclore apenas; em que se dizia que língua indígena era gíria; pajé e rituais eram vistos como exóticos e/ou práticas contrárias aos preceitos cristãos católicos. Tempos em que não se assumia qualquer contribuição advinda da cultura indígena para a constituição da identidade nacional brasileira: “No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado” (ORLANDI, 1990, p. 56). Não podemos afirmar que todas essas ideias tenham sido abandonadas, mas, pelo menos, passos importantes foram dados na direção do respeito a estes povos que tanto contribuíram cultural, linguística e geneticamente para a formação do povo brasileiro (RIBEIRO, 1995).

Precisamos entender o que é diversidade, característica tão comentada hoje quando se discute a situação indígena. A diversidade não está somente no fato de, no Brasil, viverem, aproximadamente, 305 grupos nativos e existirem cerca de 274 línguas sendo faladas por quantidade distinta de falantes (IBGE, 2010). A diversidade existe pelo fato de cada um dos 305 povos terem uma forma de pensar, compreender a natureza e se relacionar com as coisas e pessoas de forma particular. Cada um desses grupos também teve uma forma de contato distinta, traçou uma história diferente de relação com o não-indígena e com tudo aquilo que veio a partir do contato. Esse outro chamado indígena ainda hoje não é compreendido suficientemente como indivíduo detentor de religião, valores, de forma de ser e viver distinta.

O Brasil de 500 anos atrás abrigou uma imensa diversidade étnica e linguística, com mais de mil povos e línguas. Atualmente, o reduzido número de línguas nativas existente encontra-se em situações distintas de vitalidade. A língua Tikuna, por exemplo, é a língua indígena mais falada do Brasil, possuindo 35 mil falantes (UNESCO, 2021); enquanto a língua Xipaiá (PA) tem apenas 1 falante (NOGUEIRA, 2006). A Tukano, por sua vez, possui 7 mil falantes (UNESCO, 2021), em contraposição à língua Mura (AM), que não tem nenhum falante (UNESCO, 2021).

Linguistas, como Rodrigues (2002), com base na classificação do tipo genética, apontam que as línguas indígenas são classificáveis em dois troncos linguísticos, a saber: tronco tupi e Macro-jê. O tronco tupi é o maior deles e reúne 10 famílias linguísticas, das

quais a tupi-guarani é a maior delas. Vejamos as famílias, línguas e dialetos do tronco tupi.

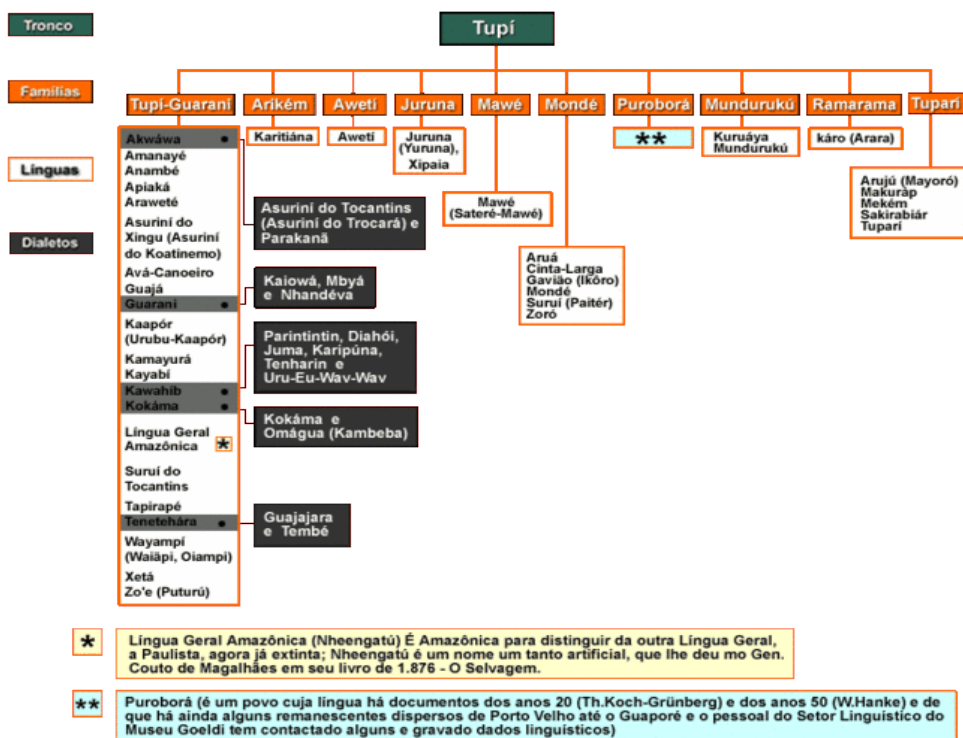


Imagem 1: Tronco Tupi

Fonte: Socioambiental, 2022.

O tronco linguístico indígena Macro-jê reúne nove famílias linguísticas, sendo as duas maiores a Karajá e a Maxakali, cada uma com 3 línguas, conforme mostra o quadro a seguir:

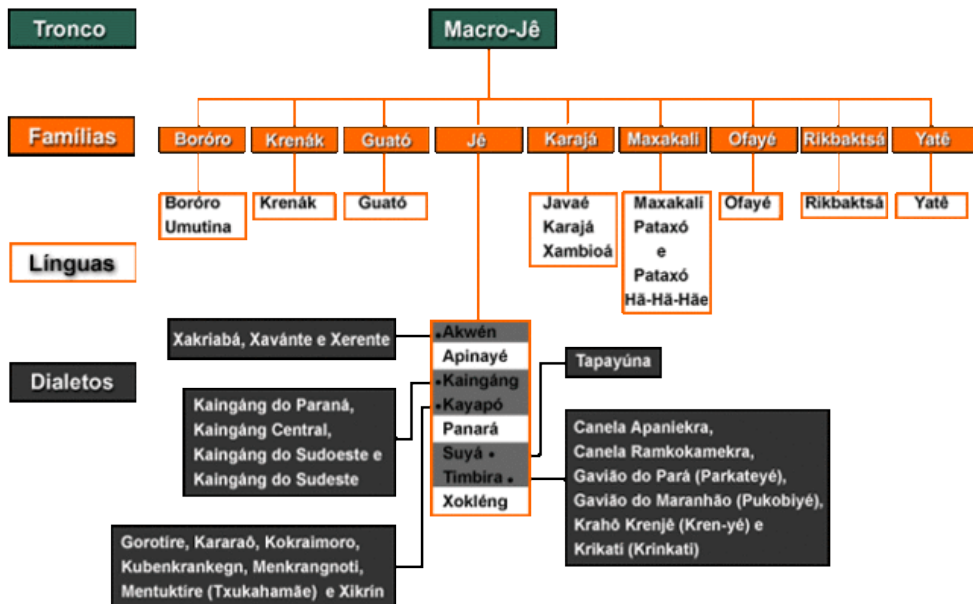


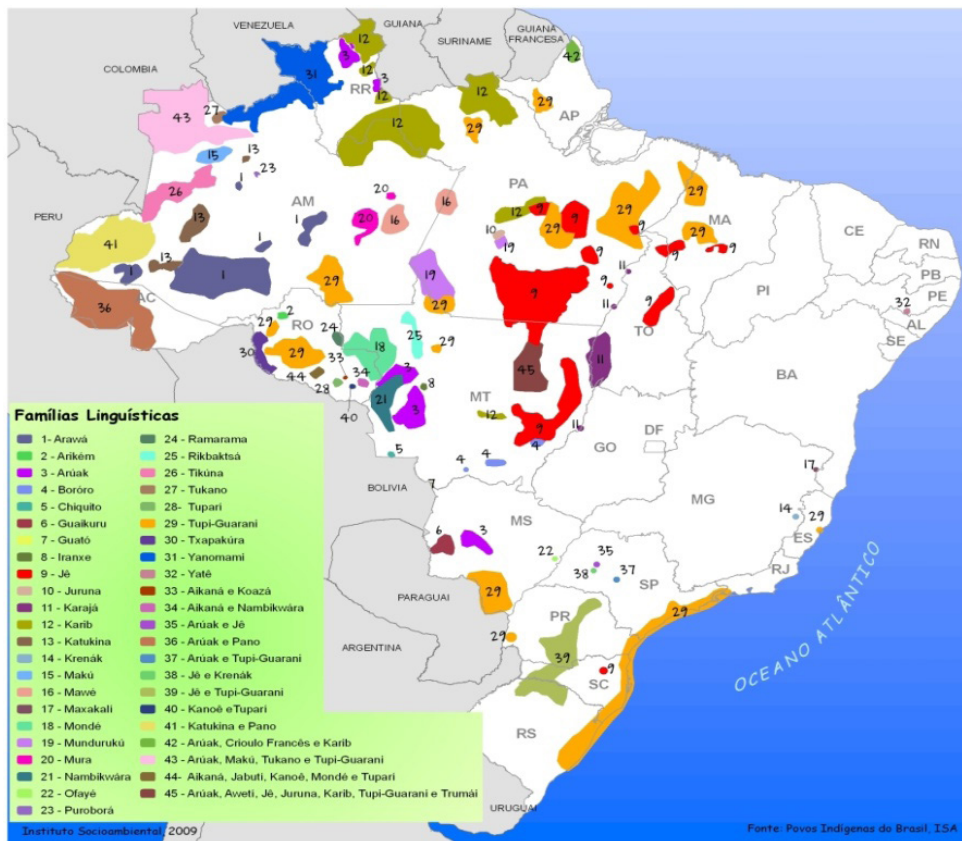
Imagem 2: Tronco Macro-Jê

Fonte: Socioambiental, 2022.

Há famílias, entretanto, que não puderam ser relacionadas a nenhum destes troncos. São elas: Aruak, Arawá, Karib, Pano, Maku, Yanomami, Mura, Tukano, Katukina, Txapakura, Nambikwara e Guaikuru. Outras línguas, como não puderam ser classificadas pelos linguistas dentro de nenhuma família, são consideradas isoladas, como, por exemplo, a língua Tikuna (Amazonas, AM), a língua Trumái (Mato Grosso, MT), a língua Irântxe (Mato Grosso, MT).

Também há povos indígenas que, devido ao intenso contato com a sociedade envolvente, acabaram por perder sua língua original e passaram a falar somente o português. Algumas dessas línguas não deixaram registro algum, outras possuem informações esparsas sobre seu vocabulário, fonética, morfologia, sintaxe, que permitiram classificá-las em alguma família.

As famílias linguísticas distribuem-se pelo Brasil, sendo a maior concentração delas na região Norte e Centro-Oeste. No litoral, existem poucas línguas indígenas sendo faladas, devido ao processo de contato ter sido primeiro e muito intenso na região.



Mapa 1: Distribuição das Famílias Linguísticas Indígenas no Brasil

Fonte: Socioambiental, 2022

O intenso e longo contato a que os povos do litoral foram submetidos os fizeram abandonar sua língua nativa e adotar o português, sendo hoje sua primeira língua (L1). Exemplos de grupos falantes somente do português são os Potiguara (PB), os Pancararu (PE), os Pancará (PE), os Atikum (PE, BA) e os Tupinambá de Olivença (BA).

As línguas indígenas, em sua grande maioria, carecem de estudos descritivos aprofundados para constituição de gramáticas de referência. E considerando as pesquisas sociolinguísticas, menor ainda é a quantidade de estudo, fazendo inexistirem informações básicas sobre a vitalidade das línguas nativas, faixa etária de pessoas bilíngues, sobre a ascensão da língua portuguesa nas comunidades cuja primeira língua (L1) é indígena. De acordo com Franchetto (2008, p. 2):

Nos domínios dos gêneros de discurso, da arte verbal, da coleta de tradições orais, da elaboração de dicionários, as lacunas são imensas, como nos estudos sociolinguísticos, estes últimos indispensáveis quando se trata de entender as muitas e complexas situações de bilingüismo, multilingüismo e perda lingüística.

Os estudos sobre as línguas indígenas são importantes não só para o conhecimento das estruturas intralinguísticas e para se pensar o planejamento linguístico de uma política linguística voltada ao fortalecimento das línguas indígenas, mas para conhecimento do universo cultural de cada povo, uma vez que é por meio delas que podemos acessar as suas experiências vividas ao longo do tempo, a maneira de pensar, de sentir e de viver.

Cada comunidade nativa tem sua forma de compreender o mundo e se relacionar com tudo que nele existe, por isso cada povo realiza rituais distintos de passagens à vida adulta, celebram o nascimento a sua maneira, realizam de forma diferente os casamentos, fabricam remédios medicinais de forma peculiar, vestem-se de maneira única, valorizando certos artesanatos, penas e adereços. Não é única a visão sobre a origem do mundo e da humanidade entre os grupos indígenas existentes no Brasil, cada um tem seu mito de origem. Como bem destacam os professores indígenas de Pernambuco: “Diversos são os povos indígenas e, portanto, diversos são seus mitos. Essa diversidade revela a riqueza e a complexidade das culturas indígenas, nos alertando para a necessidade de conhecer e respeitar a pluralidade étnica do nosso país” (GAMEIO, 1997, p.9). Seus conhecimentos expressos nas suas histórias ancestrais, sejam em prosa ou em verso, as quais conhecemos como mitos, mostram o quanto são variadas suas concepções de mundo. Desprezá-las, considerando-as sem valor, classificando-as como pensamento primitivo, configura-se como uma das formas de preconceito contra esses povos.

Diante dessa diversidade cultural e linguística, por saber que os contextos das comunidades indígenas são diversos e específicos, decidiu-se observar em duas realidades - a da escola potiguara, da comunidade Monte Mor, localizada no município de Rio Tinto (PB), e a da escola Yanomami, da região de Maturacá, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira (AM) - o modelo de educação desenvolvido nas escolas e quais os principais fatores que caracterizam a implementação da Política Linguística Nacional. Para tanto, partimos da descrição da situação sociolinguística da comunidade potiguara, de Monte Mor, e Yanomami, da região de Maturacá; depois analisamos o modelo de educação escolar desenvolvido nas comunidades indígenas citadas. Por fim, analisamos o ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade das línguas indígenas das comunidades pesquisadas, a fim de descrever como se processa o Ensino Bilíngue Intercultural e discutir a Política Linguística Nacional a partir das formas de planejamento linguístico executadas em cada comunidade indígena. Em linhas gerais, respaldamo-nos em três eixos teóricos: 1) a concepção de linguagem como interação verbal, atrelada às diferentes práticas de letramento a que os indivíduos estão expostos, evidenciada nos trabalhos de Bakhtin & Volochinov (2000), Marcuschi (2001); Soares (2006); Schneuwly e Dolz (2004); 2) as políticas linguísticas nacionais para o ensino de línguas indígenas e as reflexões que as problematizam e analisam, evidenciadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e nos trabalhos de Maher (2007); Barros (1994), Cavalcante

& Maher (2005), D'Angelis (2005), Monte (1994) e 3) as contribuições sobre bilinguismo, em Butler e Hakuta (2006), Edwards (2006), Hamers e Blanc (1989), Mackey (2000), Saer (1922).

Selecionamos, para estudo, a escola estadual indígena Guilherme da Silveira, da comunidade potiguara de Monte Mor, localizada no município de Rio Tinto (PB) e a escola estadual indígena Imaculada Conceição, da comunidade yanomami da região de Maturacá, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira (AM). Pesquisamos duas comunidades que vivem situações de contato e linguísticas distintas, o que proporcionou entender como a educação escolar indígena vem acontecendo em comunidades com situações linguísticas distintas, apesar de a proposta de educação escolar e Política Linguística oficial ser única no país.

Uma das autoras, Hellen Picanço, esteve, pessoalmente, em ambas as comunidades indígenas, coletando dados e participando do dia a dia delas. Entre os Potiguara, foram 8 meses de visitas semanais à comunidade e escola de Monte Mor; entre os Yanomami da região de Maturacá, foram 30 dias ininterruptos de permanência na aldeia. Períodos em que ocorreram a observação de aulas, da rotina da aldeia, aplicação de entrevistas, realização de um curso de formação com os professores indígenas. Período importante para se entender um pouco da cultura yanomami e potiguara, em que se aprendeu muito além do que os livros nos revelam: como é o sorriso das crianças yanomami e potiguara, a dedicação dos professores indígenas ao ensino das diversas disciplinas e da preservação da cultura tradicional, a atuação das lideranças indígenas, o trabalho dedicado das mães e pais de família na lida das atividades diárias. Aprendeu-se como são grandes o carinho, a atenção e a hospitalidade dos membros das comunidades yanomami e potiguara para com aqueles que chegam respeitando seu chão e sua história.

Essa vivência nas aldeias e atuação com a observação nas salas de aulas das escolas das indígenas imprimem à presente pesquisa um caráter etnográfico. Principalmente porque a coleta de dados ocorreu de forma atípica, em contextos, na maioria das vezes, não previstos no planejamento da pesquisa de campo, a exemplo de conversas informais numa caminhada pela comunidade, durante o café da manhã, durante brincadeiras com crianças yanomami e potiguara, dentro do transporte escolar etc. Logo, a ida a campo foi fundamental para a descrição da comunidade e da escola, descrição que embasa as análises, de forma que se não a fizéssemos, não poderíamos aprofundar as discussões apresentadas neste livro.

Fez-se uso do paradigma qualitativo nas análises, pelo fato de o foco do estudo ser o Ensino Bilíngue Intercultural na esfera da Política Linguística atual. Certos dados se mostraram mais importantes do que a quantidade deles, ou seja, a partir de um número de professores indígenas e das informações por eles prestadas, conseguimos ter uma ideia geral sobre o modelo escolar, a situação sociolinguística e a implementação de políticas

linguísticas nas comunidades em estudo. A pesquisa, portanto, foi qualitativa, descritivo-interpretativista e fez uso do método indutivo porque, a partir da observação dos dados particulares, procuramos fornecer respostas mais generalizantes acerca das problemáticas levantadas.

Ressaltamos que, durante a pesquisa de campo, fomos aprendendo a nos desprendermos do olhar do “branco” e a olhar com o olhar indígena as situações pesquisadas, ou seja, olhar de dentro para fora e não levar as hipóteses predefinidas e estabelecidas fora da situação de pesquisa, a fim de encontra-las a qualquer custo. Isso porque a experiência de pesquisa junto aos grupos indígenas citados, principalmente junto aos Yanomami, revelou-nos que não podemos, muitas vezes, levar um roteiro de pesquisa predefinido, porque as realidades das comunidades nativas são tão específicas e diferenciadas, capazes de não corresponder ao que foi pensado e cogitado sobre a relação dos indígenas com a escrita, com a leitura, com a escola. Logo, roteiros de perguntas, formas de coleta de dados, tempo de coleta foram totalmente modificados, inclusive, redirecionando alguns objetivos, a exemplo do que investiga a importância e funcionalidade da escrita na comunidade Yanomami.

À medida que estreitávamos os contatos, foi possível entender que escrita, leitura, gravação de voz e áudio são atividades estranhas em comunidades ágrafas, que geram desconforto entre os participantes selecionados para pesquisa. Esse contato com os Yanomami permitiu que um novo mundo se abrisse, revelando que o contexto indígena é, muitas vezes, tão específico que só nos damos conta disso quando imersos nele.

Decidimos enveredar por esse caminho de investigação, porque notamos que, apesar de não haver mais falantes da língua tupi na comunidade, ela é ensinada na escola indígena. Esse fato despertou a curiosidade para se entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não mais utilizada nas interações entre os indígenas. Ao mesmo tempo, surgiu a vontade de comparar esse processo de ensino de língua com o que ocorre em uma comunidade ainda falante de sua língua nativa.

Outro motivo para investigar a questão problemática deve-se ao fato de muitos envolvidos na implantação e no desenvolvimento da educação escolar indígena estarem interpretando a proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI – sobre o ensino-aprendizagem das línguas indígenas como se fosse obrigatório implantar o ensino de língua indígena em todas as escolas indígenas, mesmo nas escolas de grupos nativos que não falam mais sua língua ancestral. Porém, isso se deve mais ao discurso oficial, que é o do resgate da cultura e da identidade indígena (a língua dentro dessa concepção é vista como parte da identidade e cultura indígena), e menos por sua utilização nas interações sociais das comunidades indígenas.

A sociedade brasileira tem no seu imaginário o indígena como sujeito falante de uma língua indígena, andando nu, morando na floresta e se alimentando de caça e frutos.

Essa visão, de alguma forma, influencia as políticas voltadas para a educação escolar indígena. Segundo o RCNEI (1998, p. 120): “Essas iniciativas de revitalização, mesmo que apenas parciais, devem ser incentivadas devido aos benefícios políticos e à melhoria da autoimagem que trazem, não apenas aos alunos, mas a toda a comunidade”. Isto é, o indígena, nessa visão, parece precisar da língua indígena, seja ela qual for, para se sentir mais indígena – “melhorar a autoimagem”. Mesmo que a comunidade seja monolíngue em língua portuguesa e tenha outros elementos da cultura nativa, a língua indígena é vista, por uma parcela da sociedade brasileira, como o principal elemento da identidade indígena. Por isso, termina-se investindo em projetos de implantação¹ de línguas indígenas, algumas delas, línguas mortas² para se responder aos anseios da sociedade nacional, que deseja um indígena do passado e não reconhece e aceita o indígena real de nossos dias.

1 Chamamos implantação quando a comunidade indígena é monolíngue em português, não existindo nela nenhum falante da língua indígena. Logo, não será um processo de resgate de língua ou vitalização, visto não haver mais falantes, mas um processo de implantação.

2 “Línguas mortas (com ou sem lembranças): utilizadas apenas no ensino e em momentos rituais (celebrações, festas, teatro, atividades religiosas etc.) e abandonadas no uso cotidiano pelos membros da comunidade ” (SIMAS; SILVA, 2018, p. 398).

YANOMAMI E POTIGUARA: HISTÓRIA DO CONTATO E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

1 . OS KOHOROXIWĒTARI¹: HISTÓRIA DE CONTATO

O grupo Yanomami habita a Terra Indígena Yanomami - TI, homologada em 25 de maio de 1992, pelo Presidente Fernando Collor, que compreende 9.665.980 hectares (ISA, 2012). Formam uma população de 26.780 no Brasil (SESAI/DSEI, 2019), estando distribuídos entre os estados do Amazonas e Roraima. Especificamente, o grupo Yanomami pesquisado é o dos Kohoroxitari, com 1.250 membros (MENEZES, 2010, p. 23), residente no Parque Nacional do Pico da Neblina, às margens do rio Maturacá, no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas – AM. Além desse grupo Yanomami, encontra-se, desde 1953, na Terra Indígena Yanomami de Maturacá, a Missão Salesiana de Maturacá e, desde 1990, o 5º. Batalhão de Fronteira. Também na Terra Indígena (TI) Yanomami, há cinco organizações, a saber: Associação de Pais e Mestres Comunitários – APMC; Associação Yanomami do rio Cauaboris e Afluentes – AYRCA; Conselho Indígena de Roraima – CIR; Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN; Hutukara Associação Yanomami – HAY.

Este grupo indígena tem tradicionalmente a banana como principal elemento de sua base alimentar, mas cultiva também mandioca, macaxeira, batata doce, tabaco, milho, cará, plantas medicinais, dentre outros. Pescam e caçam, sendo que caça é valorizada, principalmente, por seu simbolismo, uma vez que o bom caçador tem prestígio na comunidade. A atividade é praticada somente por homens que, desde novos, embrenham-se na floresta à procura de porco-do-mato, capivara, paca, mutum, jacamim, inambu etc. Atualmente, utilizam principalmente espingardas para caçar, poucos fazem uso de arco e flechas.

Antes do contato com os missionários salesianos, os Yanomami da região de Maturacá eram nômades. No Brasil, movimentavam-se pelas cabeceiras dos rios Cauaboris; Anta e Tucano-igarapé. Atualmente, estes indígenas estabeleceram-se ao redor da missão salesiana e, quando a terra fica com escassez de alimentos, não migram mais para outra área. Eles terminam indo em busca do assistencialismo dos padres salesianos, que lhes doam alimentos, vestuário, instrumentos (facões, anzol, linha de pescar, pólvora), miçangas

1 As denominações Xamatari e Kohoroxitari (lugar da minhoca grande) são dadas a si mesmos pelos próprios Yanomami, estando ligadas aos locais que habitam. Tivemos essa informação diretamente dos mais velhos, quando, juntamente com o diretor da Escola Indígena Nossa Senhora Auxiliadora, discutiam sobre o projeto político pedagógico da escola no ano de 2009.

para confecção de colares ou até mesmo fazem troca de produtos com eles, geralmente os Yanomami oferecem cestos, colares, brincos em troca dos itens citados anteriormente.



Imagem 3: Cesto yanomami

Fonte: Revista Galileu, 2021.



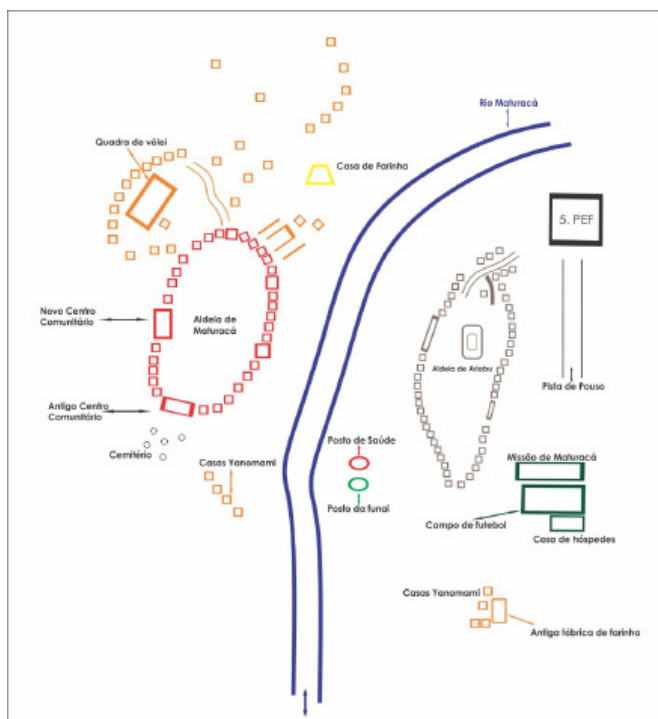
Imagem 4: Mulher yanomami com cestos tradicionais

Fonte: Revista Galileu, 2021.

Estes Yanomami possuem sítios perenes ao longo do rio Cauaburis, sendo bastante utilizados nas férias escolares. Apesar de serem locais mais fartos de alimentos bons e mais indicados para realizar caça, segundo Menezes (2010, p.35), “os Yanomami não querem abrir mão de estarem perto do posto de saúde e das escolas”.

O contato com este grupo Yanomami inicialmente ocorreu pela fronteira extrativista e pela fronteira missionária. Segundo registros salesianos, em 1952, o padre Antônio Góes manteve o primeiro contato com os Yanomami da região. Dois anos depois, foi fundada a missão salesiana de Maturacá, a partir de então, paulatinamente, estes Yanomami foram fixando-se ao redor da missão salesiana, às margens do canal Maturacá. Segundo Maria Inês Smiljanic (2002, p. 5), “em 1956, o povo Yanomami veio se instalar na proximidade da missão, deixando de residir no sopé do Pico da Neblina”.

Maturacá compreende a região do rio Cauaburis e seus afluentes (rio Maiá, Canal de Maturacá). Situa-se no município de São Gabriel da Cachoeira, no extremo oeste do Estado do Amazonas. Até 2013, no rio Cauaburis, havia duas comunidades Yanomami: Nazaré e Inambu. No rio Maiá, outras duas: Tamaquaré e Maiá e, no canal Maturacá, mais quatro comunidades assim denominadas: Ariabu (a mais antiga e maior), Maturacá², União e Auxiliadora (as duas últimas eram as mais novas e menores aldeias).



Mapa 2: Aldeias Ariabu e Maturacá.

Fonte: Smiljanic, 2002, com adaptação.

2 Como se observou, Maturacá é tanto nome do canal da comunidade yanomami da região quanto de uma aldeia.

O mapa mostra a Missão de Maturacá – Missão Salesiana, perto da qual se localiza a maior e mais antiga aldeia yanomami (Ariabu) da região. Possui aproximadamente 600 habitantes (MENEZES, 2010, p. 23). É possível visualizar a pista de pouso e o 5º Pelotão Especial de Fronteira. Do lado direito do canal Maturacá, estão instalados também o posto de saúde da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, nele, em 2010, trabalhavam 10 funcionários yanomami e 4 não-indígenas enfermeiros, e o posto da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que está fora de funcionamento desde a mudança da política de assistencialismo da referida instituição. O mapa só não registra a presença das comunidades União e Auxiliadora por serem as mais novas. Do outro lado do canal Maturacá, localiza-se a comunidade de Maturacá, com 550 habitantes (MENEZES, 2010, p. 23).

A população dessa área é formada em sua maioria por Yanomami. Os não-indígenas são a minoria e podem ser considerados como moradores temporários, permanecendo na região só pelo tempo de serviço que lhes é determinado. Neste grupo, estão os militares, enfermeiros, médicos, pesquisadores e missionários salesianos.

O povo Yanomami possui também outras denominações dadas pelo não-yanomami como: Yanomam, Yainomá, Yanomae. Podem ainda ser chamados de Waika (matador bravo) pelos ribeirinhos que residem próximo às comunidades indígenas. A autodenominação desta etnia, segundo Béksta (1985, p. 8), é Yanonami³, a qual segundo o yanomami Júlio Goes, significa povo que migra: “Yano=residência temporária; na = fender-se; mi = sufixo que se refere a pessoas, isto é, povo que se subdivide, fendendo-se a residência temporária” (BÉKSTA, 1985, p. 8).

3 O povo indígena se autodenomina yanoNami, mas os não-indígenas, talvez por não compreenderem a pronúncia correta do nome da etnia, os chamam yanoMami.



Imagem 5: Povo Yanomami de Maturacá

Fonte: Socioambiental, 2021.

Há entre os Yanomami deste local uma liderança geral – Cacique (periomem) e lideranças secundárias – Tuxauas, além de líderes espirituais: Hekuras (pajés) responsáveis pelos tratamentos físicos e espirituais das pessoas da comunidade. As duas maiores aldeias - Maturacá e Ariabu - possuem seus pajés (hekura) e tuxauas, que atendem outras comunidades que ainda não possuem suas lideranças espirituais.



Imagem 6: Lideranças Yanomami de Maturacá⁴

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.

O Cacique é o único que pode viver um regime de poligamia, desde que consiga dar tratamento igual a todas as suas esposas. O filho homem do primeiro casamento do *periomem* é quem terá direito a suceder o pai e se tornar cacique. O cacique da época da pesquisa, Joaquim Figueiredo, vivia com 3 esposas, cujos filhos somavam 19 no total ⁵.

Ele é reconhecido como o principal detentor dos conhecimentos tradicionais Yanomami relativos ao mundo dos espíritos, sendo também o principal formador de pajés de sua comunidade. Além de líder e pajé, ele é reconhecido como grande guerreiro, famoso por sua atuação decisiva em uma guerra contra outro grupo Yanomami na década de 1960 (MENEZES, 2010, p. 25).

⁴ Na fotografia, da esquerda para a direita, estão presentes o atual cacique Joaquim, Marcelino Tuxaua, da comunidade Maturacá, a pesquisadora Hellen Picanço, Miguel Tuxaua, da comunidade Ariabu e filho do cacique geral (futuro cacique), Daniel, esposo da primeira professora yanomami, Margarida, e tuxaua da comunidade de Maturacá.

⁵ 1ª Esposa: INÊS. Filhos: Miguel, Jorge, Paulina, Cecília, Isabel, Maria dos Anjos, Graziela.

²ª Esposa: TEREZA. Filhos: Xavier; Anísio, João, Maria Rosa, Joaquina, Odete.

³ª Esposa: VALDÍSIA. Filhos: Cleise, Vaniele, Joaquim Filho, Camargo, Eslander, Ananias.



Imagem 7: Casal yanomami

Fonte: Socioambiental, 2021.

A distribuição das casas yanomami de Maturacá lembra a forma de um círculo, havendo, por isso, no centro da comunidade, grande área de convivência comum por onde circulam as pessoas. Essa forma de distribuição permite que os Yanomami tenham visão geral do movimento das pessoas em outras casas, como pode ser observado na imagem a seguir.



Imagem 8: Vista panorâmica da aldeia Ariabu

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.

Atualmente, as famílias yanomami da região de Maturacá vivem em casas individuais⁶, bem simples, sem divisão, feitas de palha e, em minoria, de madeira. As famílias são geralmente muito numerosas, entre 10 e 16 membros.



Imagem 9: Casa individual yanomami de Maturacá

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.

Existe uma casa cerimonial na aldeia Ariabu, onde os membros das comunidades se encontram para discutir assuntos importantes e tomar decisões sobre a vida das aldeias e de seus membros. Neste local, também acontecem os vários rituais da comunidade, como de iniciação, dos mortos (reahu) e ritual do pariká. Nesse espaço, ocorrem ainda reuniões com pesquisadores, representantes do governo etc., quando necessárias.

6 Xapono em Língua Yanomami. Observamos que autores como Béksta (1985) e Laudato (1998) escrevem Xabono e pessoas não-yanomami falam xabono, mas, por não existir o fonema /b/ na Língua Yanomami e por ele figurar como um alofone do fonema /p/, utilizamos o termo Xapono.



Imagem 10: Casa Cerimonial – aldeia Ariabu
Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.



Imagem 11: Lideranças yanomami na casa cerimonial
Fonte: Socioambiental, 2021

O ritual pariká acontece todo dia a partir das 10h da manhã e termina por volta das 17h. Os indígenas iniciados, ou seja, aqueles que já passaram pelo ritual que os habilita a participar de tal prática, na hora que escolhem, dirigem-se para a casa cerimonial e inalam o epema⁷. Em seguida, numa espécie de transe, dentro da casa cerimonial, individualmente ou em grupo, dançam, cantam e têm acesso a um mundo sobrenatural.



Imagem 12: Inalação do pariká

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.

Antes, dizem os antigos, não era permitido às pessoas desabilitadas ao ritual se aproximarem dos indígenas, mas hoje permitem até pessoas não-indígenas assistirem à celebração quando em festejos na comunidade. Contam os Yanomami que, durante o rito, recebem, por exemplo, orientações de seus ancestrais e têm visões de como proceder dentro da comunidade.

O Heahu é um ritual que acontece durante a festa da banana. Consiste na ingestão de mingau de banana contendo pó da cremação dos restos mortais do cacique falecido ou de pessoas falecidas de sua linhagem. Depois de pronto o mingau, o pó é espalhado por cima do alimento e servido aos participantes da festa. Para a realização da festa da banana, os homens, quinze dias antes da data marcada para o festejo, saem em grupo para caçar, retornando cedo no dia da festa. Mandam um dos seus avisar a comunidade que estão voltando; pintam-se passando breu no corpo todo e colocam penas na cabeça de forma a ficarem irreconhecíveis. Em fila, dançando e cantando, adentram a aldeia. As mulheres e filhos alegres e em vibração tentam adivinhar quem é seu esposo ou pai. Cada um imita um animal da floresta. Eles depositam o que caçaram na casa cerimonial, a fim de que seja dividido entre todos da comunidade.

⁷ Substância feita de várias ervas, entre elas o pariká, cuja confecção somente os hekuras detêm.



Imagem 13: Reahu

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.



Imagem 14: Reahu

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.

Distante deste grupo indígena, outra etnia resiste ao processo colonizador: os Potiguara. Devido à localização, ao tempo de contato e a forma como ele ocorreu, sua maneira de ser e viver originária foi muito ressignificada, porém anseiam também manter um diálogo intercultural como o não-indígena. Nas páginas seguintes, passaremos a conhecer os “comedores de camarão” Moonen (1992, p. 93).

2 . OS POTIGUARA: HISTÓRIA DE CONTATO

No século XVI, os Potiguara ocupavam o litoral do nordeste brasileiro, segundo Moonen (1992, p. 93), eram mais de cem mil indígenas em idos de 1500. Dados da Siasi/Dsei (2014) apontam uma população potiguara de 18.445 habitantes. Eles estão em contato com o não-indígena desde o início do processo colonizador em idos de 1500, conforme comprovam relatos históricos, especificamente os escritos em 1501 por Américo Vespúcio:

Na manhã seguinte, dos navios vimos número maior ainda de pessoas que faziam, em vários locais, fogueiras e fumaça. Concluindo que com aquilo nos convidavam para ir até lá, desembarcamos em terra, onde vimos que havia chegado imensa quantidade de pessoas, que, porém, se mantinham bem distantes de nós, fazendo entrementes alguns sinais para que com eles adentrássemos a terra. Diante disso, dois de nossos cristãos imediatamente se dispuseram a enfrentar esse risco para descobrir que gentes eram e que riquezas ou espécies aromáticas possuíam, e insistiram tanto ao capitão da frota que ele anuiu ao que pediam. Eles, então, preparando-se para pôr em prática o que pretendiam, tomaram de seus pertences vários objetos pequenos com que pudessem adquirir os daquela gente e despediram-se de nós com ordem de voltar no máximo em cinco dias, que era o tempo que havíamos de esperá-los. E assim tomaram seu caminho terra adentro enquanto regressamos às naus, onde permanecemos a esperá-los por seis dias, durante os quais quase diariamente novas gentes vinham à praia, mas nunca quiseram falar conosco. No sétimo dia, dirigindo-nos outra vez à terra firme, percebemos que aquela gente trouxera consigo as mulheres. Assim que chegamos, logo enviaram muitas esposas para falar conosco, embora não estivessem inteiramente seguras a nosso respeito. Percebendo-o, concordamos em enviar até elas um de nossos jovens, que era valente e ágil, e para torná-las menos temerosas entramos nos navios. Assim que desembarcou, misturou-se entre elas, que, circundando-o, tocavam-no e apalpavam-no, maravilhadas por ele: eis que do monte vem uma mulher portando uma grande estaca, aproxima-se do jovem e, pelas costas, deu-lhe tamanho golpe com a estaca que, imediatamente, ele caiu morto ao chão. Num instante, outras mulheres o pegaram e pelos pés arrastaram-no ao monte. Os homens que ali estavam, descendo à praia com arcos e flechas, puseram-se a disparar e infligiram tal terror em nossa gente – os batéis em que estavam resvalavam na areia ao navegar, não podendo fugir com rapidez – que ninguém então se lembrou de pegar em armas, de modo que muitas flechas eles dispararam até que desferimos quatro tiros de bombarda sem atingir ninguém. Ao ouvir o estrondo, todos em fuga correram de volta ao monte onde estavam as mulheres a esquartejar o jovem que haviam matado, enquanto nós olhávamos em vão, mas não era em vão que nos mostravam os pedaços que, assando num grande fogo que tinham aceso,

depois comiam: também os homens, fazendo-nos sinais semelhantes, davam a entender que haviam matado e assim comido outros dois cristãos nossos. E exatamente por isso acreditamos que falavam a verdade. Esse ultraje ofendeu-nos a fundo, pois vimos com nossos próprios olhos a profanação com que trataram o morto. Por isso, mais de 40 de nossos homens tomamos a deliberação de descer todos em terra firme e impetuosamente atacá-los para tirar vingança de ação tão desumana, de ferocidade tão bestial. Mas o capitão da frota não permitiu, e, assim agindo nosso comandante, apesar de termos sofrido injúria tão grande e tão grave, contra nossa vontade e com grande desonra, partimos dali sem puni-los (VESPÚCIO, 2013, 46-48).

Muitos membros da comunidade potiguara acreditam que foi devido a esse fato e à atitude dos Potiguara, considerada pelos portugueses como traição, que surgiu o nome do município paraibano que concentra o maior número de Potiguara: Baía da Traição. Nesse relato, verifica-se que esses indígenas eram praticantes de ritual antropofágico, algo comum entre os grupos Tupi.

Cada núcleo tupi vivia em guerra permanente contra as demais tribos alojadas em sua área de expansão e, até mesmo, contra seus vizinhos da mesma matriz cultural (Fernandes, 1952). No primeiro caso, os conflitos eram causados por disputas pelos sítios mais apropriados à lavoura, à caça e à pesca. No segundo, eram movidos por uma animosidade culturalmente condicionada: uma forma de interação intertribal que se efetuava através de expedições guerreiras, visando a captura de prisioneiros para a antropofagia ritual (RIBEIRO, 1995, p. 34).

Outro fato que fortaleceu a adoção do referido nome ao município citado foi porque os Potiguara se aliaram aos franceses e não aos portugueses nas lutas pela conquista das terras brasileiras na época da colonização, assim, afirmaram-nos alguns professores potiguara.

Baumann (1981), citado por Franz Moonen (1992, p. 153), aponta que existiam pelo menos 50 aldeias só na terra de Acakutibiró, atual Baía da Traição, por volta do século XVI, e os Potiguara estavam distribuídos, no estado da Paraíba, em todo o vale do rio Mamanguape. Hoje, localizam-se na Mesorregião da Mata Paraibana, na Microrregião do Litoral Norte do estado da Paraíba, entre os municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Também vivem nos estados do rio Grande do Norte, Ceará e Pernambuco (SOCIOAMBIENTAL, 2021).

Atualmente, entre os municípios paraibanos de Marcação, Rio Tinto e Baía da Traição, existem 32 aldeias, distribuídas em 3 terras indígenas, conforme tabela a seguir:

**TI – Terra Indígena Potiguará, Área: 21.238 hectares
Homologada em 1991**

Total de aldeias: 25

Aldeias em Marcação: Val, Brejinho, Grupiúna, Camurupim, Caeira, Carneira, Coquereinho, Tramataia, Jacaré de César e Estiva Velha.

Aldeias em Rio Tinto: Silva de Belém e Mata Escura.

Aldeias em Baía da Traição: Bento, Silva da Estrada, Tracoeira, Laranjeira, Santa Rita, São Francisco, Forte, Alto do Tambá, Cumarú, Benfica, Lagoa do Mato, Akajutibiró e São Miguel.

**TI – Terra Indígena Jacaré de São Domingos - Área: 5.032 hectares
Homologada em 1993**

Total de aldeias: 2

Aldeias em Marcação: Jacaré de São Domingos e Cândidos.

**TI – Terra Indígena Potiguará de Monte - Mór
Área: 7.487 hectares
Em fase de demarcação**

Total de aldeias: 5

Aldeias em Marcação: Três Rios, Lagoa Grande e Ybikûara.

Aldeias em Rio Tinto: Monte – Mór e Jaraguá.

Fonte: Tese Hellen Picanço, 2013 e Jaiza Silva, 2022.

Cada aldeia possui um cacique, escolhido por seus moradores, com função que pode ser desempenhada tanto por homem e quanto por mulher. A comunidade como um todo é quem escolhe qual das lideranças locais será o cacique geral. Esse processo ocorre por meio de votação democrática em assembleia. Dependendo da atuação da liderança indígena, ele poderá permanecer por longo tempo como cacique, se a atuação não agradar ao povo, em assembleia, é destituído do cargo e é eleita outra liderança. Diferentemente dos caciques yanomami, os caciques potiguaras vivem regime monogâmico igual aos outros membros da comunidade.

A economia potiguara está baseada em várias atividades: pesca; artesanato; confecção, principalmente de colares e pulseiras; extrativismo vegetal, coleta de frutas regionais de acordo com a época e agricultura de subsistência; plantação principalmente de milho, feijão, inhame e mandioca. Parte da produção da mandioca é beneficiada nas casas de farinha, produzindo-se a farinha e o beiju. Essas atividades econômicas tradicionais dividem espaço com a atividade de criação de galinha, bois e cavalos principalmente. Os Potiguara arrendam parte de suas terras a usineiros para o plantio de cana-de-açúcar e mamão. Outras atividades que geram renda à comunidade nativa é o trabalho assalariado em usinas e em órgãos públicos, principalmente nas escolas indígenas. A economia também é movimentada pelos programas assistencialistas do Governo Federal e pelo recebimento de aposentadorias. Em entrevista (2011), o potiguara Kauã explica que

a economia potiguara varia muito de aldeia para aldeia, conforme posicionamento geográfico. Nas aldeias mais próximas do mar, a economia predominante está relacionada com a pesca. Nas aldeias mais interioranas, predomina a agricultura de subsistência, como os roçados, enquanto nas aldeias mais próximas aos centros urbanos (Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto), predominam as atividades assalariadas.

Como as aldeias potiguaras são aldeias urbanas, ou seja, se localizam dentro da cidade, os não-indígenas são bastante presentes entre os Potiguara. Alguns não-indígenas são moradores permanentes nas TI's, apesar da demarcação das terras potiguara. Muitos deles permaneceram em suas residências dentro das TI's. Muitos Potiguara também vivem fora das TI's, na de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição onde se localizam suas aldeias. Um dado interessante é que dos 8.012 habitantes de Baía da Traição, 20% são não-indígenas; dos 7.609 habitantes de Marcação, 20% também são não-indígenas e, dos 22.976 habitantes do município de Rio Tinto, 90% são não-indígenas (IBGE, 2010). Indígenas e não-indígenas, nesse contexto, relacionam-se nos vários setores da vida social: casam entre si, são colegas de trabalho, vizinhos etc.

A participação política dos Potiguara se faz notar no cenário nacional. Em 1992, elegeram para governar o município de Baía da Traição a primeira prefeita indígena do Brasil, Iracy Cassiano Soares (PMDB). Nas eleições de 1996, elegeram seu sucessor Marcos Antônio dos Santos (PMDB), o qual, na eleição de 2000, foi reeleito. Eleição esta

que levou 9 representantes potiguaras a ocuparem as Câmaras de Vereadores das cidades de Marcação e Baía da Traição. Na eleição de 2004, fizeram prefeito do município de Marcação o potiguara Paulo Sérgio Araújo (PMDB), reeleito em 2008. Neste ano eleitoral, o potiguara Adelson Deolindo da Silva foi eleito vice-prefeito de Baía da Traição e a então cacique da aldeia Monte Mór, Claudedir da Silva Braz, foi eleita vereadora em Rio Tinto. Em 2012, novamente os Potiguara assumiram cargos políticos: 13 Potiguara no total, sendo três vice-prefeitos e oito vereadores indígenas. Nas últimas eleições, 2018, foram eleitos 4 representantes potiguaras.

Os Potiguara têm participação, desde 2002, na Comissão Estadual de Educação Indígena. Criaram, em 2004, a Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP). Em 2005, a potiguara Iolanda dos Santos Mendonça foi nomeada como membro do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Um dos elementos caracterizadores da cultura potiguara é o Toré: uma manifestação cultural resgatada e fortalecida entre os Potiguara da Paraíba devido ao movimento de afirmação e de autorreconhecimento da identidade indígena⁸. Esta cerimônia religiosa é realizada em datas significativas para o povo Potiguara ou em momentos para celebrar luta e resistência, bem como para as aldeias se confraternizarem. É possível que visitantes ilustres sejam saudados com a realização do Toré.

o Toré é uma dança sagrada, pode ser dançada em momentos especiais pelos índios. O Toré significa a própria cultura indígena, ele é o símbolo de nossa luta e resistência ao longo dos 505 anos. O toque dos tambores e o som das gaitas significam que os guerreiros ainda lutam e resistem, pois a cultura é uma das coisas mais importante para nós Potiguara (PROFESSORES E ALUNOS POTIGUARA, 2005, p. 12).

Para participar desta cerimônia, os indígenas vestem-se com saias de embira de jangada⁹ e imbiriba, pintam-se e ornamentam-se com colares e cocares. Vestes que dividem espaço com roupas de tecido para cobrir a nudez. Trajados dessa forma, o nativo pode entrar na roda e dançar o Toré.

8 No capítulo 2, discutiremos melhor a questão, ao tratarmos de identidade indígena.

9 Embira: Designação comum a várias espécies arbustivas da família das timeleáceas e do gênero *Daphnopsis*, de flores inconspícuas, e que se caracterizam por produzir boa fibra na entrecasca. Ocorrem nas matas úmidas (AURÉLIO, 2001, p. 255.)



Imagem 15: Toré

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.

O Toré inicia com uma oração feita pela liderança indígena, estando todos ajoelhados nesse momento. Não há nenhum ritual específico que habilite o membro indígena a participar desse ritual, por isso, criança, jovens, adultos e idosos dançam, formando círculos, os quais são, segundo Marques (2009, p. 193), organizados da seguinte maneira:

No centro da roda, os índios tocam os instrumentos utilizados na dança, seguidos das crianças no anel do meio, dançando em círculos. No anel maior, os idosos, mulheres e homens seguem o ritmo dos cânticos e instrumentos da dança. As lideranças se posicionam no anel do centro, junto dos tocadores e transitam no anel externo, sempre denotando a sua posição de poder entre o grupo. O único instrumento que é utilizado tanto no círculo interno como nos outros círculos é o maracá, que dependendo da melodia da música, é girado ou movimentado de baixo para cima.

Durante a realização do Toré, cantam músicas, cujas letras “refletem a experiência vivida na luta pela terra e valorizam o ser indígena, associando-o à natureza e atributos positivos” (PALITOT; SOUZA, 2005, p. 199). Vejamos a letra de uma música executada durante a realização do Toré dos Potiguara:

*Os caboclos da aldeia
 Quando vão pro mar pescar
 Dos cabelos faz o fio
 Do fio faz landuá
 (...)
 Minha tapuia poronga
 bebeu água no coité
 me livreí daquelas flechas,
 do tapuia canindé
 (...)
 Estava no meio da mata
 em meu cantinho, tirando mé
 lá chegoumeus caboquinho
 do tapuio canindé
 No pé do cruzeiro jurema
 eu brinco com meu maracá na
 mão
 pedindo a meu jesus cristo
 com féem meu coração
 (...)*

*Caboquinha da jurema
 eu dancei no seu toré
 para me livrar das flechas
 do tapuia canindé
 rei canindé, reicanindé
 palma de jurema
 prá rei CANINDÉ, prá rei canindé
 (...)
 Estava sentando na pedra fina
 Rei dos índios mandou me chamar
 caboca índia, índia guerreira
 caboca índia do jurem
 com meu bodoque sacudo flecha
 com meu bodoque que vou atirar
 (...)
 Sou Tupã, Sou Tupã
 Sou Potiguara
 Soupotiguara nessa terra de tupã
 tenho uma arara, caraúna e um
 xexeu
 todos os passaros do céu
 quem me deu foi tupã, foi tupã
 sou potiguara*

Apesar de tal prática religiosa, de acordo com Barcellos (2005), entre os Potiguara há seguidores do catolicismo e há os que praticam o protestantismo. Duas grandes festas religiosas que acontecem e reúnem indígenas e não-indígenas: a festa em homenagem à Nossa Senhora dos Prazeres, no aldeamento de Monte Mor, e a festa em homenagem a São Miguel, no aldeamento de Baía da Traição. Os Potiguara adotaram as religiões do colonizador, mas há mais ou menos uma década, voltaram a praticar o Toré, fazendo práticas religiosas e seu ritual, bem como conviverem nas comunidades potiguara.

A prática deste ritual entre os Potiguara, segundo Grünewald (2005, p. 29), é uma marca maior da identidade indígena, assumindo o Toré um papel importante na mobilização étnica dos índios do Nordeste. Marques (2009, p. 176) segue essa mesma linha de pensamento e comenta que:

Nesse ritual, da letra aos corpos, o movimento em seu todo representa um divisor de fronteiras étnicas, seja quando ele é utilizado como brincadeira/comemoração ou quando utilizado por reivindicação material (terra, recursos) e/ou simbólica (identidade etnicamente diferenciada). De caráter simbólico e político quando lutam pela terra, os indígenas têm no toré a representação da diferença e o instrumento de comprovação de uma identidade que não se reduz a uma única etnia, mas a um povo que reivindica um bem comum: a terra.

O Toré, portanto, passa a ser considerado o elemento que marca definitivamente a fronteira entre a cultura potiguara e não-indígena, ao mesmo tempo que une os povos indígenas do Nordeste e os diferencia do outro, seja esse outro não-indígena e ou indígena de outra região. Por isso, esforços no sentido de conscientizar a comunidade a voltar a realizar o Toré e de incentivar as crianças a valorizarem esse ritual e também participarem

dele foram lançados, mas reinventando-o, como papel político importante no processo de emergência da comunidade indígena, ou seja, do ressurgimento do grupo indígena silenciado e no anonimato por anos.

Esses indígenas se julgam muito aguerridos e bravos lutadores por estarem resistindo ao intenso e longo processo colonizador e ressignificando/ reinventando sua cultura frente ao outro para mantê-la e manter-se e não serem integrados e não serem reconhecidos como povo etnicamente diferente. Bem organizados, atualmente suas “batalhas” acontecem no campo ideológico e de atuação política, por meio de movimentos para retomada de suas terras, construção da educação escolar indígena, para acontecer o reconhecimento de sua identidade indígena, o reconhecimento do Toré como manifestação cultural potiguara e para implantação da língua tupi. Acontecimentos que julgam necessários para haver respeito ao seu povo, à sua história, aos seus direitos.

3. LÍNGUAS YANOMAMI E TUPI: FILIAÇÃO GENÉTICA E DADOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

3.1 A Língua Yanomami

A língua yanomami é falada por indígenas Yanomami, que habitam um grande território entre o Brasil e a Venezuela. Essa etnia indígena divide-se em grupos que falam, segundo (FERREIRA, MACHADO & SENRA, 2019), seis línguas: yanomami; yanomami, sanoma, ninam, yaroame e yanoma, as quais também são conhecidas por outras denominações e possuem cada uma seus dialetos, conforme, tabela a seguir:

Língua	Glottocode	ISO-639-3	População-Língua	Dialetos	Regiões	População-Dialeto
Yanomami ou Yanonami	yano1261	guu	8.691	Yanomami das Serras	Xitei (comunidades: Simoko, Putha, Rasimu, Wanakiki, Ketaa) e Surucucu (comunidade de Kataroa)	333
				Yanomami do Oeste ou Yanonami	Marauai, Maturacá, Bicho-Açu, Marari, Ajuricaba, Maiá, Inambu	6.773
				Yanomami do Médio Negro	Padauri, Parawaú	1.585
Yanomam ou Yanomae ou Yanomama ou Yanomami	yano1262	wca	11.741	Yanomae ou Yanomam das Baixadas	Demini, Toototopi, Missão Catrimani, Novo Demini	2.273
				Yanomama ou Yanomami das Serras Sul	Xitei, Homoxi, Haxiú, Papiú, Kayanaú, Alto Catrimani, Palimiú	5.672
				Yanomami das Serras Central	Surucucu e Arathaú	1.364
				Yanomam das Serras Norte	Parafuri, Waputha e comunidade de Polasai/ Polapi (Awaris)	2.437
Sanõma	sano1240	xsu	3.164	Sanõma de Awaris	Awaris	2.955
				Sanõma de Aracaçá	Comunidade de Aracaçá	29
				Sanõma de Hokomawã	Comunidade de Hokomawã	180
Ninam	nina1238	shb	1.674	Ninam do Norte ou Xiriana ou Ninam do Ericó	Ericó e Saúba	673
				Ninam do Sul ou Ninam do Mucajá	Alto Mucajá e Baixo Mucajá	862
				Ninam Central ou Ninam do Uraricoera	Uraricoera	139
Yaroamê	yaro1235	yro	359	Yaroamê da Serra (Opiki)	Serra do Pacu (Missão Catrimani)	143
				Yaroamê da Baixada (Yawaripê)	Ajarani, Apiaú	216
Yãnoma	*	*	178	Yãnoma do Baixo Catrimani	Baixo Catrimani, Missão Catrimani (comunidade de Rasasi)	178

Tabela 1: Línguas Yanomami.

Fonte: Ferreira, Machado & Senra, 2019, p.33.

Essas línguas citadas formam uma família linguística nomeada Yanomami, classificada como família isolada, uma vez que não tem semelhanças com os troncos linguísticos até o momento identificados. Dessa família linguística, selecionamos para estudo a língua yanomami falada por indígenas residentes no Parque Yanomami brasileiro ou Parque Nacional do Pico da Neblina, os Yanomami da região de Maturacá.

Segundo a ISMA¹⁰, entre os Yanomami da região de Maturacá, a língua portuguesa passou a ser introduzida por volta de 1952, quando, então, ocorreu o contato do padre

¹⁰ Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia.

Antônio Góes com indígenas moradores da região. Em 1954, foi instalada a missão salesiana no canal Maturacá, a qual tratou logo de fundar uma escola para alfabetizar os Yanomami. De monolíngues em língua yanomami, paulatinamente, esses Yanomami foram se tornando bilíngues em yanomami e português.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1988):

É bastante comum que num espaço de apenas três gerações uma comunidade, antes monolíngüe em língua indígena, se torne bilíngüe (português/língua indígena) e depois volte a ser monolíngüe novamente: só que desta vez, monolíngüe em língua portuguesa. (RCNEI, 1998, p.118).

Por isso, fazem-se necessárias pesquisas sociolinguísticas em comunidades indígenas para identificar, por exemplo, se atualmente ainda existem membros monolíngues em língua indígena, qual língua as crianças aprendem primeiro, se há indígena monolíngue português, em que contextos exigem o uso da escrita em língua indígena, dentre outras.

Questões que investigamos durante nossa pesquisa entre os Yanomami em 2010, por considerarmos o atual estágio linguístico primordial para se pensar a Política Linguística implantada na comunidade em estudo para, por meio dela, assegurar a vitalidade da língua yanomami. Dependendo dos usos e deslocamentos linguísticos, a geração vindoura poderá não mais ter como primeira língua (L1) a língua indígena.

3.2 Dados sociolinguísticos da língua yanomami

Na época, identificamos a existência de três grupos linguísticos de professores: os bilíngues - a maioria; os monolíngues em português e aqueles em processo de aprendizado da L2 (português).

PERGUNTAS	YAN.	PORT.	AS DUAS	Não Resp.	Total
Quais línguas você fala?	21,05%	5,2%	73,68%	0%	100%
Quais línguas você escreve?	10,52%	5,2%	84,21%	0%	100%

Tabela 2: Línguas faladas e escritas pelos professores yanomami

Fonte: Simas; Pereira, 2017.

Quando investigamos as impressões dos professores sobre os membros da comunidade quanto à compreensão, fala, leitura e escrita das línguas yanomami e portuguesa para verificar o nível de bilinguismo dos falantes em cada modalidade das línguas, identificamos que a geração acima de 55 anos é o grupo que compreende,

falae e menos a língua portuguesa. Considerando a competência leitura e escrita, essas pessoas com 55 anos ou mais não leem ou escrevem nem em yanomami, nem em língua portuguesa. Os adolescentes e adultos falam bem o português. A faixa etária de 17 a 30 anos lê e escreve melhor em yanomami do que em português. As crianças, faixa etária de 7 a 13, falam, compreendem, leem e escrevem muito pouco em língua portuguesa. No entanto, Assim, a língua yanomami é bem falada ou muito bem falada por todas as faixas etárias. Assim, podemos afirmar que a geração bilingue é formada pelos adolescentes e adultos, enquanto as crianças e a geração acima de 55 anos é a geração monolíngue em língua yanomami.

Os resultados sobre os usos e atitudes linguísticas em relação às línguas yanomami e portuguesa foram os seguintes:

PERGUNTAS	YAN.	PORT.	AS DUAS	Não Resp.	%
Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?	50,00%	0%	5,55%	44,44%	100,00%
Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com os adultos?	72,22%	0%	11,11%	16,66%	100,00%
Que língua você fala mais confortavelmente ?	50,00%	5,55%	5,55%	38,88%	100,00%
Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças?	50,00%	0%	22,22%	27,77%	100,00%
Qual língua você usa mais frequentemente para ler livros ou bíblia?	0%	77,77%	16,66%	5,55%	100,00%
Qual língua você usa mais frequentemente em casa para escrever?	11,11%	44,44%	33,33%	11,12%	100,00%
Qual língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?	22,22%	5,55%	44,44%	22,22%	100,00%
Qual língua você usa no trabalho para falar com seu chefe ou supervisor?	16,66%	55,55%	5,55%	22,22%	100,00%
Qual língua você fala com pessoas de mesma idade na vizinhança?	61,11%	0%	16,66%	16,66%	100,00%
Qual língua você usa durante uma cerimônia, um ritual de seu povo?	77,77%	0%	0%	22,22%	100,00%
Qual língua você usa quando reza na igreja?	0%	100,00%	0%	0%	100,00%
Qual a língua de suas preces?	0%	72,22	5,55%	11,11%	100,00%
Qual língua as crianças falam com maior frequência?	72,22%	0%	5,55%	22,22%	100,00%
Qual língua os mais velhos falam com maior frequência?	88,88%	0%	0%	11,11%	100,00%
Qual é a língua mais bonita? Por que?	55,55%	0%	27,77%	16,66%	100,00%

Qual língua você usa quando está bravo/a?	44,44%	0%	38,88%	16,68%	100,00%
É melhor para uma pessoa falar yanomami, português ou as duas?	5,55%	0%	66,66%	27,77%	100,00%
Qual língua deve ser ensinada na escola? Por quê?	27,77%	0%	50,00%	22,22%	100,00%

Tabela 3: Usos e Atitudes Linguísticas de acordo com os contextos sociais

Fonte: Simas; Pereira, 2017.

A língua portuguesa, no contexto yanomami, atua como instrumento de interação com os não-indígenas, em atividades linguísticas como em rezas na igreja, escrever, ler livros e bíblia, falar com chefe na escola¹¹. A língua yanomami foi apontada como a língua usada para se comunicar com crianças, adultos, mais velhos, vizinhança. Ela também é a língua usada nos rituais indígenas e falada mais confortavelmente. A maioria dos entrevistados (55, 55%) considerou a língua yanomami como a mais bonita.

A atitude linguística relacionada ao uso das línguas na escola apontou que a metade dos entrevistados (50%) prefere falar as duas línguas e a maioria (66,66%) entende que ambas devem ser ensinadas na escola. No entanto, no início do processo da educação escolar indígena na comunidade, muitos yanomami queriam somente o ensino da língua portuguesa na escola. Argumentavam que as crianças já dominavam a língua yanomami e que precisam aprender a língua portuguesa para interagir com o não-indígena. Entendemos que o desejo de se ter somente o ensino de língua portuguesa na escola se deva à necessidade premente de uso da língua portuguesa para resolverem problemas da vida diária na cidade: precisam interagir em língua portuguesa em bancos, supermercados, farmácias etc. Diante do exposto, temos um quadro de valorização da língua indígena e que não há deslocamento linguístico da língua portuguesa para espaços da língua yanomami. A língua portuguesa é para interações com não-indígena.

Por fim, os dados sobre usos e atitudes linguísticas dos falantes de acordo com os domínios sociais apontaram que a língua yanomami é usada para os indígenas se comunicarem entre si, enquanto a língua portuguesa é usada nos locais em que há presença de não-indígena, como por exemplo, o posto de saúde, em que há funcionários monolíngues em português; na igreja, devido ao padre só dominar a língua portuguesa e no campo de futebol, em que ocorre a presença do padre e de militares nas partidas de futebol.

¹¹ O gestor é padre salesiano monolíngue em português.

Local	Línguas				Total
	Yanomami	Português	As duas	Não resp.	
Casas indígenas	100%	0%	0%	0%	100%
Roça	94,11%	0%	0%	0%	100%
Rio	100%	0%	0%	0%	100%
Mato	94,11%	0%	0%	0%	100%
Pátio da aldeia	100%	0%	0%	0%	100%
Escritório da FUNAI	0%	88,23%	11,76%	0%	100%
Posto de saúde/enfermaria	0%	70,58%	29,41%	0%	100%
Escola na aldeia	41,17%	5,88%	52,94%	0%	100%
Campo de futebol	41,17%	11,76%	17,64%	0%	100%
Igrejas cristãs	5,88%	88,23%	5,88%	0%	100%
Casa de farinha	82,35%	0%	5,88%	0%	100%

Tabela 4: Locais e usos das línguas yanomami e portuguesa

Fonte: Simas; Pereira, 2017.

Atividade	Línguas				Total
	Yanomami	Português	As duas	Não resp.	
Conversas na família	94,11%	0%	5,88%	0%	100%
Reuniões da comunidade	82,35%	0%	17,64%	0%	100%
Trabalho na roça	88,23%	0%	5,88%	5,88%	100%
Pescaria	76,47%	0%	5,88%	17,64%	100%
Caçada	76,47%	0%	0%	23,52%	100%
Celebração da comunidade	70,58%	11,76%	5,88%	11,76%	100%
Festa ou ritual indígena	100%	0%	0%	0%	100%
Cerimônia de cura indígena	94,11%	0%	5,88%	0%	100%
Banho no rio	76,47%	0%	17,64%	5,88%	100%
Velório/ritos fúnebres	82,35%	0%	11,76%	5,88%	100%
Comércio na aldeia	35,29%	17,64%	29,41%	17,64%	100%
Formação de professores na aldeia	17,64%	41,17%	35,29%	0%	100%
Reunião com órgãos do governo	5,88%	47,05%	35,29%	0%	100%
Encontro com pesquisadores	5,88%	70,58%	23,52%	0%	100%
Reunião na escola	5,88%	23,52%	64,70%	5,88%	100%
Missa católica	5,88%	88,23%	5,88%	0%	100%
Rezas cristãs (terço, procissão, festa)	5,88%	82,35%	11,76%	0%	100%

Tabela 5: Atividades e usos das línguas yanomami e portuguesa

Fonte: Simas; Pereira, 2017.

É claro os papéis das línguas na comunidade yanomami de Maturacá: a função social da língua portuguesa é permitir a interação com o não-indígena. A função social da língua yanomami é proporcionar a interação entre os indígenas nos variados contextos da aldeia. Dados que apontam que o português ainda tem lugar restrito na comunidade, embora o domínio elevado de português pelos mais jovens possa indicar mudança em curso.

3.3 A língua Tupinambá

Outra língua trazida para nosso cenário de estudo é a língua tupi¹², cuja classificação é controversa, muitos se referem a ela como língua tupi-guarani, nomeação equivocada, porque Tupi-guarani é uma família linguística pertencente ao tronco Tupi:

Além da família Tupí-Guaraní, muitas outras famílias linguísticas têm sido reconhecidas na América do Sul. Algumas delas revelam parentesco mais remoto com a família Tupí-Guaraní e, junto com esta, constituem um tronco, o tronco Tupí. Enquanto a família Tupí-Guaraní abrange línguas faladas em vários países da América do Sul (além do Brasil, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela e Guiana Francesa), as demais famílias do tronco Tupí situam-se exclusivamente dentro dos limites do Brasil (RODRIGUES, 2002, p. 42).

O dicionarista Tibiriça, por sua vez, fala também do equívoco em se nomear a língua tupi como Tupi-Guarani, pois para o autor, Tupi-Guarani é tronco étnico.

Outro fato a esclarecer é que, fala-se às vezes numa língua tupi-guarani, sem que se saiba o que isto significa. O Tupi-guarani diz respeito ao tronco étnico, do mesmo modo que nos referimos ao indo-europeu, frígio-armênio etc. Tupi-guarani, ou Macro-tupi, como estabelece o Instituto 'Bernadino Sahagun', é um conjunto de dialetos falados em quase todos os países da América do Sul. Portanto, falar de um certo idioma tupi-guarani, não tem propósito (TIBIRIÇA, 1984, p.11).

Para Rodriguês (2004, p. 99), a língua dos Tupinambá (grupo indígena do qual os Potiguara fazem parte), no século XVI, era a mais falada da Costa Atlântica. Ela era designada também por “língua do Brasil”, “língua da terra”, “língua do mar” e, principalmente, “língua brasílica”. De acordo com o autor, a designação “língua tupinambá” aparece somente no século XVIII e “tupi” no século XIX.

O nome tupinambá, como designação dessa língua, aparece tardiamente, no século XVIII, já com a intenção de distingui-la, enquanto língua dos índios Tupinambá (do Pará), da língua então corrente da população mestiça, já sensivelmente diferente daquela; mas, no início do século XIX, passou a ser usada para designar essa mesma língua corrente, vulgar na Província do Pará. Já o nome Tupí se torna usual somente no século XIX, quando já tinha desaparecido a grande maioria dos índios Tupinambá, restando poucos

12 Utilizamos o termo Tupi para língua Tupinambá, porque é assim que os Potiguara se referem à língua indígena.

remanescentes, como os Tupinikin (Tupiniquim) do Espírito Santo, de quem o imperador D. Pedro II anotou algumas palavras, ou os Potiguara de Baía da Traição, na Paraíba (esses dois grupos remanescentes subsistem até hoje, mas agora só falam língua portuguesa) (RODRIGUES, 2002, p.100).

Mattoso Câmara (1979, p. 101) acrescenta à discussão sobre a língua dos Tupinambá a hipótese de que ela foi modificada pelos jesuítas:

o TUPI que as primeiras exposições dos europeus nos forneceram não é exatamente aquele que os indígenas falavam: é uma sistematização simplificada, feita para se proceder à propaganda religiosa dentro do ambiente indígena.

Por isso, ainda encontramos na bibliografia sobre a língua dos Tupinambá mais duas designações para ela: “Tupi Antigo” ou “Tupi Jesuítico”.

Posicionamo-nos, nessa discussão, em concordância com a visão de Rodrigues, entendendo que a língua originária dos Potiguara de Baía da Traição é a Tupinambá, hoje nomeada pelo próprio grupo como Tupi, sendo o Tupi-Guarani família linguística do tronco Tupi e entendendo que não foram os jesuítas, especificamente, que modificaram o Tupinambá e criaram o Tupi jesuítico, mas a língua modificou-se naturalmente devido ao processo de transformação pelo qual qualquer língua passa quando em situação de contato. Falar que os jesuítas modificaram a língua é colocar o indígena, mais uma vez, numa posição inferior, de sujeito passivo que recebe uma língua mais fácil do branco, ao invés de pensá-lo também como sujeito ativo no processo de mudança linguística. Mesmo que ele tenha sido obrigado a modificar sua forma de atuação verbal, atuou no jogo de reorganização de sua L1.

Orlandi (1988) acrescenta à discussão sobre a língua tupi que os tupinólogos tiveram como objetivo, consciente ou inconscientemente, não apenas estudar, mas, sobretudo, “aperfeiçoar” a língua tupi para ela se parecer com o ideal da gramática ocidental. De acordo com a autora, o missionário e o estudioso não descreveram como a língua era, mas como deveria ser, uma língua imaginária, a qual influenciou a língua real, pois a moldou.

Orlandi (1988) concorda com as ideias de Câmara (1979) sobre a modificação na língua Tupinambá, ou seja, não foi descrita a língua real falada pelos indígenas, mas uma língua imaginária, ou seja, criada pelos religiosos e estudiosos a partir dos seus conhecimentos linguísticos, os quais viam a língua portuguesa como superior, logo, a língua “selvagem” deveria ser como esta. “A língua primitiva (dos “selvagens”) é sempre já observada na dissimétrica hierarquização que coloca como o oposto da língua do dominador, em si, superior” (ORLANDI, 1988, p. 31).

A língua tupi, outrora Tupinambá, pertence ao maior tronco linguístico indígena: o Tronco Tupi, como já afirmamos, o qual tem dois grandes ramos, a saber: o Oriental e o Ocidental, conforme ilustra a figura.

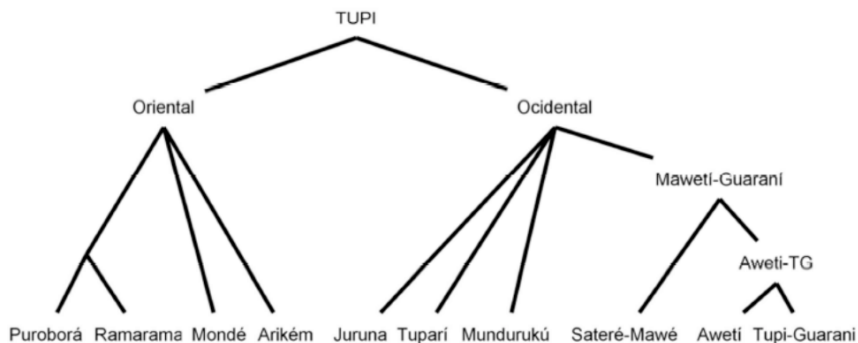


Imagem 16: Tronco Tupi

Fonte: Cruz (2011, p. 28)

O ramo oriental é composto pelas famílias Puroborá, Ramarama, Mondé, Arikém e o ramo ocidental é composto pelas famílias Juruna, Tupari, Munduruku, Maweti-Guarani, que se subdivide nas famílias Sateré-Mawé e Aweti-Tupi-Guarani, que, por sua vez, se subdivide em Aweti e Tupi-Guarani, ou seja, os estudos atuais apontam que a Família Tupi-Guarani é subgrupo da família Aweti-Tupi-Guarani (CRUZ, 2011). A família Tupi-Guarani é a maior família do tronco Tupi, sendo classificada por em oito ramos, vejamos:

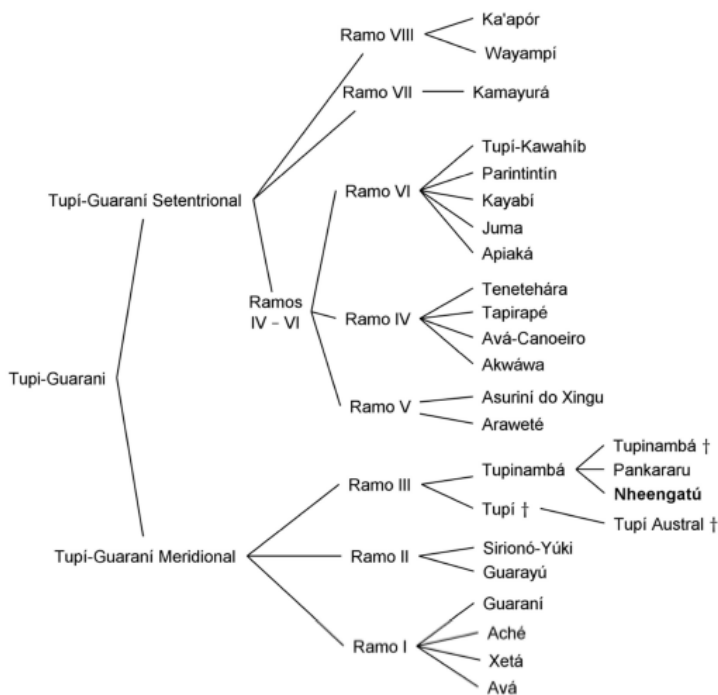


Imagem 17: Família Tupi-Guarani

Fonte: Cruz (2011, p. 29)

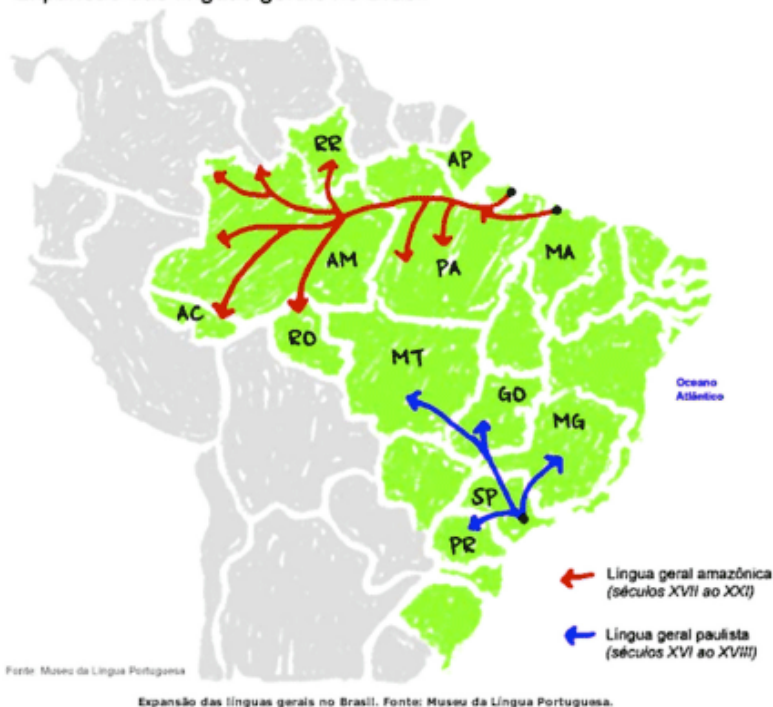
A língua tupi (Tupinambá) faz parte do ramo III nomeado de Tupi-Guarani Meridional. Ressalta-se que a figura mostra uma língua tupi, da qual se originou o Tupi-Austral, mas este não é o tupi do qual falamos. Os Potiguara chamam atualmente a língua tupinambá de língua tupi, devido ao curso de tupi clássico ministrado pelo professor da Universidade de São Paulo – USP, Eduardo de Almeida Navarro. O Tupi-Austral da figura 2 também é conhecido como a Língua Geral Paulista - GLP, língua originada “a partir do Tupiniquim, na região de São Paulo e, posteriormente, levada ao Rio Grande do Sul, Cuiabá e Minas Gerais pelos bandeirantes” (CRUZ, 2011, p. 27), mas que, “no século XIX já havia deixado de existir” (FREIRE, 2004, p. 53).

Enquanto a LGP desapareceu completamente, a língua tupinambá deu origem à Língua Geral Amazônica - LGA, também nomeada nheengatu, falada atualmente por grupos indígenas da região amazônica, com os Baré, Baniwa, Warekena. Segundo Cruz (2011, p. 28-29), essa mudança passou pelas seguintes fases:

- **Tupinambá** – língua falada na costa do Brasil, no século XVI.
- **Língua geral brasílica** – língua geral falada na província de Maranhão e Grão-Pará, de 1616 até o final do século XVIII;
- **Nheengatu** – variedades de línguas gerais faladas na região amazônica no século XIX até o momento atual.

Antes de se falar em nheengatu (língua boa), houve um momento em que a nomeação língua geral perdurou. Atualmente, segundo Cruz (2011), alguns falantes de nheengatu usam o termo língua geral de forma pejorativa para classificar a língua falada por aqueles que misturam a língua Portuguesa e a língua nheengatu. Assim, o próprio termo nheengatu se tornou marca de afirmação de identidade indígena, sendo aquele que não a domina bem, colocado no grupo dos que falam língua geral, podendo ser entendido como aquele que não tem língua definida ou mesmo identidade definida. Vejamos o mapa de distribuição da Língua Geral Paulista e Língua Geral Amazônica.

Expansão das línguas gerais no Brasil



Mapa 5: Línguas Gerais

Fonte: Museu da Língua Portuguesa In: Socioambiental, 2022.

Os Potiguara, segundo Palitot (2005, p. 250), constitui-se como grupo indígena monolíngue em língua portuguesa há, pelo menos, 250 anos. A língua portuguesa é, portanto, a língua materna destes indígenas, pois eles a adquiriram desde a infância, para interagirem socialmente na comunidade indígena.

Há mais de vinte anos, surgiu o processo de implantação da língua tupi na comunidade potiguara. A língua tupi aparece ou reaparece, no contexto potiguara, a partir de um curso de formação de professores indígenas, ministrado pelo professor da Universidade de São Paulo, Eduardo Navarro, em 2000. O curso teve a duração de dois anos, formando monitores bilíngues para atuarem como professores nas escolas potiguara, objetivando-se, assim, multiplicar o conhecimento sobre a língua tupi e implementar o projeto de *resgate*¹³ da língua ancestral dos potiguara. A partir de então, dois professores potiguara, Josafá Padilha Freire e Pedro Eduardo Pereira, juntamente com o professor Eduardo Navarro elaboraram cartilhas para ensino da língua tupi, e o governo do estado da Paraíba as publicou e as distribuiu nas escolas indígenas potiguara.

¹³ Apesar de se falar na comunidade em estudo em *resgate* da língua tupi, entendemos que o melhor termo para nomear esse processo sobre a língua tupi seja *implantação* da língua tupi, visto não existirem falantes da língua tupi na comunidade, logo não se está resgatando, mas se está implantando uma língua indígena na comunidade potiguara.

Navarro ensina, em seus cursos, o Tupi Antigo também nomeado Tupi Clássico, a língua falada em idos de 1500. José de Anchieta foi o primeiro a estudá-la e descrever a gramática da língua sob o título **Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil**, em 1595. Logo, a língua que os Potiguara tentaram aprender ou reaprender não é o chamado Tupi Moderno que corresponde ao Nheengatu ou Língua Geral Amazônica, mas a língua imaginária, segundo Orlandi (1988), criada, segundo Câmara (1979), pelos jesuítas. Vejamos a distinção que o próprio Navarro faz entre a nomenclatura das línguas.

TUPI ANTIGO - Essa foi a língua que os marinheiros da armada de Cabral ouviram quando aqui chegaram em 1500 e que ajudou na construção espiritual do Brasil. Naquela época, essa língua era falada em toda a costa do Brasil por muitos grupos indígenas: os Potiguaras, os Caetés, os Tupinambás, os Temiminós, os Tabajaras, etc. Seu primeiro gramático foi o Padre José de Anchieta, que publicou sua *Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil*, em 1595 (NAVARRO, 2012, p. 3).

LÍNGUA GERAL – Foi uma língua surgida da evolução do Tupi Antigo, a partir da segunda metade do século XVII, quando, então, era falada por todos os membros do sistema colonial brasileiro: negros, brancos, índios tupis e não tupis, mestiços (NAVARRO, 2012, p. 3).

NHEENGATU – é uma língua da Amazônia, uma evolução da língua geral, falada por caboclos no vale do Rio Negro, na Amazônia. É uma fase atual do desenvolvimento histórico do Tupi Antigo, mas não é o Tupi Antigo (NAVARRO, 2012, p. 3).

TUPI MODERNO – é o nome que alguns dão ao nheengatu da Amazônia ou, ainda, a certas línguas faladas da família Tupi-Guarani. Não é a língua que Anchieta estudou, mas uma evolução dela (NAVARRO, 2012, p. 3).

TUPI-GUARANI – não é uma língua, mas uma família de mais de vinte línguas. Inclui o Tapirapé, o Wayampi, o Kamayurá, o Guarani (com seus dialetos), o Parintintin, o Xetá, o Tupi Antigo, etc. Existem línguas Tupi-Guarani, não o Tupi-Guarani. Dessas, o Tupi Antigo é a que foi estudada primeiro e a que mais influenciou a formação da cultura brasileira (NAVARRO, 2012, p. 3).

A proposta de Navarro de fazer uma língua morta ser novamente falada é muito audaciosa, porque ele tenta ensinar uma língua com a qual só teve contato em sua forma escrita, especificamente com a gramática da língua tupi, ou seja, o estudioso nunca ouviu a língua sendo falada por nativos e tampouco teve acesso a textos variados escritos por nativos, porque a língua indígena é apenas de tradição oral. Os registros que se têm são sobre a língua e não escritos em língua tupi. Os indígenas, portanto, não deixaram nada escrito em tupi, foram os jesuítas que escreveram sobre o tupi ou em tupi. E se considerarmos precedente o que Câmara (1979) e Orlandi (1988) afirmaram, Navarro estudou, aprendeu e ensina uma língua imaginária, por não corresponder a língua real falada pelos Tupinambá de 500 e ser uma língua descrita segundo as regras das línguas europeias.

Os Potiguara principalmente por pressão da sociedade que exige que o indígena

tem que falar sua língua indígena para ser reconhecido como tal decidiram aprender o Tupi Clássico, como forma de recuperar parte de sua identidade perdida durante o processo colonizador. A comunidade potiguara, portanto, é monolíngue em língua portuguesa, mas há alguns anos vem tentando se tornar bilíngue em português e tupi. Objetivo que enfrenta muitas dificuldades, conforme discutiremos no decorrer do estudo, principalmente por a língua escolhida ser língua morta, tendo registros somente da sua gramática.

3.4 Dados sociolinguísticos do povo Potiguara¹⁴

Os Potiguara, segundo Palitot (2005, p. 250), constitui-se como grupo indígena monolíngue em língua portuguesa há, pelo menos, 250 anos. Há mais de 20 anos, porém, surgiu o processo de implantação na comunidade da língua tupi. A língua portuguesa é, portanto, a L1 destes indígenas, pois eles a adquiriram desde a infância, para interagirem socialmente na comunidade potiguara, conforme demonstram as respostas às perguntas sobre o uso da tupi e da portuguesa.

PERGUNTAS	TUPI	PORT.	AS DUAS	Não Resp.	%
1.Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?	0%	100%	0%	0%	100%
2. Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com os adultos?	0%	100%	0%	0%	100%
3. Que língua você fala mais confortavelmente?	0%	100%	0%	0%	100%
4. Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças?	0%	100%	0%	0%	100%
5. Qual língua você usa mais frequentemente para ler livros ou bíblia?	0%	100%	0%	0%	100%
6. Qual língua você usa mais frequentemente em casa para escrever?	0%	100%	0%	0%	100%
7. Qual língua você usa no trabalho para falar com seu chefe ou supervisor?	0%	100%	0%	0%	100%
8. Qual língua você fala com pessoas de mesma idade na vizinhança?	0%	100%	0%	0%	100%
9. Qual língua você usa durante uma cerimônia, um ritual de seu povo?	0%	100%	0%	0%	100%
10. Qual língua você usa quando reza na igreja?	0%	100%	0%	0%	100%
11. Qual a língua de suas preces?	0%	100%	0%	0%	100%
12. Qual língua as crianças falam com maior frequência?	0%	100%	0%	0%	100%
13. Qual língua os mais velhos falam com maior frequência?	0%	100%	0%	0%	100%

Tabela 6: Usos de acordo com os domínios sociais

¹⁴ O *corpus* de estudo varia entre 23 e 28 questionários respondidos pelos participantes. Dados são de 2010, mas representam bem ainda a realidade atual.

Ao serem questionados diretamente sobre a língua em que são proficientes, considerando a fala e a escrita, obtivemos como resposta o seguinte:

PERGUNTAS	TUPI	PORT.	AS DUAS	Não Resp.	Total
Quais línguas você fala?	0%	95,65%	4,34%	0%	100%
Quais línguas você escreve?	0%	95,65%	4,34%	0%	100%

Tabela 7: Línguas faladas e escritas pelos professores Potiguara

Apenas um entrevistado (4,34%) fala e escreve as duas línguas. No entanto, ficamos em dúvida sobre o nível de proficiência do entrevistado nelas. Ele, possivelmente, é professor de língua tupi e, por isso domina algum vocabulário e frases. Questionamo-nos sobre a proficiência na língua indígena, pois é fato que os Potiguara estão em processo de alfabetização e não de letramento em tupi. Resultado apontado por nós em 2009:

O nosso *corpus* de estudo evidencia um nível de letramento diferente em relação ao tratamento didático-pedagógico do ensino das duas línguas consideradas. Enquanto o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa está tentando se inserir numa prática letrada, com base nos gêneros textuais; o ensino-aprendizagem da Língua Tupi se encontra na fase de aquisição do código ou fase de alfabetização, período em que predomina a memorização de palavras descontextualizadas, através da repetição, seja oral ou escrita. A forma é priorizada em detrimento da função, por isso a Língua Tupi nas aulas observadas aparece fragmentada em vocábulos, sem qualquer tipo de contextualização. Diante disso, podemos afirmar que as atividades de ensino-aprendizagem de Língua Tupi não evidenciam uma língua em funcionamento e tampouco aulas interativas (SIMAS, 2009, p 137).

Quando questionamos nossos entrevistados sobre as preferências linguísticas, a maioria (96,42%) indicou a língua portuguesa como a que preferem para escrever, ler e também a maioria (84, 6%) afirmou preferir a língua portuguesa para falar. A maioria dos entrevistados (60,71%) também entende que é melhor uma pessoa falar português, e a consideram mais bonita (78,57%), no entanto, quando questionados sobre qual língua deve ser ensinada na escola, a maioria (75%) apontou que tanto a língua portuguesa quanto a língua indígena devem ser ensinadas. Segundo um entrevistado, isso ocorre porque a escola é indígena, então, segundo ele, tem que haver o ensino da língua indígena. Vejamos os dados da tabela a seguir:

PERGUNTAS	TUPI	PORT.	AS DUAS	Não Resp.	%
15.Qual é a língua mais bonita? Por quê?	0%	78,57%	21,23%	0%	100%
17.É melhor para uma pessoa falar TUPI, português ou as duas?	0%	60,71%	37,03%	3,57%	100%
18.Qual língua deve ser ensinada na escola? Por quê?	0%	25%	75%	0%	100%
19.Qual língua você prefere para ler?	0%	96,42%	3,57%	0%	100%
20.Qual língua você prefere para escrever?	0%	96,42%	3,57%	0%	100%
21. Qual língua você prefere para falar	0%	84,6%	10,71%	17,85%	100%

Tabela 8: Preferências linguísticas de acordo com os domínios sociais

Há preferência da maioria dos entrevistados pela língua portuguesa, no entanto, a maioria também aponta que a língua tupi deve ser ensinada no ambiente escolar. Este discurso mostra que a interpretação dada à proposta do RCNEI, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua indígena, é a de que se deve implantar o ensino de uma língua indígena em todas as comunidades nativas, até naquelas que são monolíngues em português, sem ser considerada a necessidade de utilização da língua nativa nas interações sociais no contexto da comunidade. Como são os usos sociais que estimulam e/ou criam a necessidade de aprender uma determinada língua, o tupi só se faz presente no ambiente escolar, como objeto de ensino, pois, na sociedade potiguara, a língua portuguesa tem função social nos mais diversos contextos, por ser a L1 da comunidade, possuindo bases comunicacionais, pragmáticas e interativas, ao contrário do tupi.

Diante do exposto, a língua tupi se faz presente na escola, mas por causa do discurso oficial, que é o do resgate da cultura e da identidade indígena, o qual entende língua como principal elemento de manutenção de identidade e cultura indígena em detrimento dos fins comunicativos. Tanto que já se passaram mais de 20 anos do curso de tupi e não houve progressos na implantação da língua indígena na comunidade, conforme apontamos:

Após dezessete anos de implantação do tupi nas escolas potiguaras, não houve avanços significativos, considerando que a língua não ganhou vitalidade. É usada como língua objeto de estudo nas escolas; apenas algumas palavras são usadas, na oralidade, por alunos e professores e, na escrita, há registro em alguns cartazes nas escolas (SIMAS; PEREIRA, 2018, p.406).

Pedimos também para os professores montarem uma tabela com os gêneros textuais (orais e escritos) que circulam na comunidade potiguara, considerando as ocorrências em cada língua. Apenas três gêneros orais e três escritos em tupi foram citados:

Orais: Oração – Pai Nosso; Músicas do Toré e Diálogos.

Escritos: Músicas do toré, Peça teatral, Cartilha de língua tupi.

Esses dados comprovam, mais uma vez, a pouca ou nenhuma vitalidade da língua tupi. Diálogos na língua nativa aparecem em peças teatrais apresentadas por alunos em eventos da comunidade, geralmente ligados a comemorações de datas especiais para o povo potiguara. Em duas oportunidades, assistimos a peças e observamos que apenas alguns diálogos são em tupi. A oração Pai Nosso e as músicas em tupi são utilizadas durante a realização do ritual toré. Elas foram traduzidas para o tupi, durante o curso ministrado pelo professor Eduardo Navarro, e incorporadas ao ritual potiguara. Podemos afirmar, portanto, que, praticamente, o único contexto em que os gêneros em língua nativa circulam é no escolar e na celebração do toré.

Por fim, os dados levantados com o questionário sobre domínio das línguas pelos membros das comunidades evidenciaram o seguinte:¹⁵

- i) Até 7 anos, a criança potiguara não compreende, fala, lê ou escreve em tupi;
- ii) Dos 7 anos aos 17 anos, a compreensão, fala, leitura e escrita de palavras e frases¹⁶ dos alunos é considerada pouco expressiva;
- iii) A partir dos 18 anos, a compreensão, fala, leitura e escrita de palavras e frase praticamente não existe.

A explicação possível para a criança de até 7 anos não ter nenhum conhecimento de tupi é que ela ainda não começou sua vida escolar. Entre 7 e 17 anos, há conhecimento sobre tupi, porque se frequenta a escola, mas depois desse período novamente o conhecimento de tupi diminui devido ao contato com a língua deixar de acontecer, uma vez que o ensino de tupi ocorre somente no ensino fundamental e médio.

Há, portanto, falta de uso do tupi nas atividades sociais, não tendo ainda a língua indígena função social na comunidade e menos ainda fora dela, apesar do anseio principalmente da sociedade não-indígena por ver os Potiguara falando uma língua indígena, o que para esta sociedade é importante elemento de caracterização dos povos nativos. Assim, a língua tupi tem valor simbólico, marcar fronteira étnica entre grupos, apesar de, na prática, para fora dos muros da escola, não ter função comunicativa.

Fica claro que a situação sociolinguística dos Potiguara¹⁷ e dos Yanomami é bem distinta: os Yanomami são bilíngues em yanomami (L1) e em português (L2); os Potiguara são monolíngues em português. A língua yanomami é língua de instrução e de objeto de ensino na escola yanomami. A língua tupi é somente língua objeto de ensino na escola potiguara. A língua yanomami tem função social de permitir a interação entre os membros

¹⁵ Foi respondido considerando-se os alunos em sala de aula, diferentemente do que ocorreu com os yanomami, em que os professores avaliaram a proficiência dos membros da sociedade no geral;

¹⁶ Não podemos falar em uso real da língua, mas apenas em memorização do que é apresentado na cartilha.

¹⁷ Os questionários Leitura e Escrita na comunidade indígena só contemplam resultados sobre a língua portuguesa, por isso não foram analisados.

da comunidade na rotina da vida diária e a língua portuguesa é, principalmente, usada para interações com pessoas monolíngues em português. Entre os Potiguara, o tupi não tem função social nas interações sociais, a língua portuguesa é que permite a interação entre si e entre indígenas e não-indígenas.

Os resultados sobre a situação linguística dos yanomami e potiguara apontam, portanto, que é necessário fazer um levantamento sociolinguístico junto aos povos indígenas para se conhecer a vitalidade das línguas presentes em suas comunidades. Os dados são fundamentais para embasarem propostas de planejamento linguístico de desenvolvimento de políticas linguísticas. Não é adequado aplicar de maneira genérica as orientações da Política Linguística nacional, por exemplo, faz-se necessário conhecer os contextos sociolinguísticos para definir a melhor política linguística para aquele povo indígena, sempre a partir de um diálogo com os indígenas, nunca numa decisão de cima para baixo. Discussão que será apresentada a seguir.

POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA YANOMAMI E LÍNGUA TUPI

1 . POLÍTICA LINGUÍSTICA

A palavra política tem origem grega: politika, vinda de polis (cidade), entendida, entre outros conceitos, como “as propostas ou planos gerais para uma sociedade ou um setor dela” (D’ANGELIS, 2000, p. 1). Linguística, por sua vez, designa a ciência que estuda o funcionamento da linguagem, em suas diferentes manifestações, logo, entendemos que Políticas Linguísticas são as propostas ou planos gerais voltados para a situação linguística de uma comunidade, ou seja, são as escolhas feitas preferencialmente por um grupo que detém poder, na sociedade, relativas às línguas nela faladas. Assim, quando um grupo indígena bilíngue em língua portuguesa e em língua indígena decide só repassar a suas crianças a língua portuguesa está fazendo uma escolha e adotando um tipo de Política Linguística para a sua comunidade. O mesmo ocorre quando se escolhe alfabetizar somente em língua portuguesa no Brasil, tem-se também uma tomada de posição política. Esta área de estudo denominada Política Linguística emergiu no cenário acadêmico na década de 60 e preocupa-se com a relação entre língua e poder, isto é, estuda as decisões que afetam as línguas tomadas por grupo que detém poder na sociedade.

As primeiras discussões sobre Política Linguística e Planejamento Linguístico apareceram a partir da segunda metade do século XX, segundo Calvet (2007, p. 12). Especificamente, surgiram em 1959, no trabalho de Einar Haugen, intitulado *Planning Modern Norwegian* publicado na revista *Antropological Linguistics*, usado pelo autor para tratar dos problemas linguísticos da Noruega. Depois foram retomados por Haugen, em 1964, em um evento na universidade da Califórnia, do qual resultou o artigo *Linguistics and Language Planning*, publicado no livro *Sociolinguistics*, organizado por William Bright, no qual Ferguson tem um texto sobre as *National profile formulas*.

Em 1968, uma obra coletiva de Fishman, Ferguson e Das Gupta foi publicada sob o título de *Language Problems of Developing Nations*, a qual tratou novamente dos temas Política Linguística e Planejamento Linguístico, especificamente sobre os problemas linguísticos dos países em desenvolvimento. Em 1971, foi a vez de Joan Rubin, Bjorn Jernudd organizarem a obra *Can Language be Planned?* Que abordou as temáticas citadas.

Dentre os citados autores, destacam-se Einar Haugen, J. Rubin, J. Das Gupta, B. Jernudd, J. Fishman e C. Ferguson, os quais, durante anos foram, os principais pensadores

dos conceitos em estudo.

Modernamente, Louis-jean Calvet (2007) discute a origem das Políticas Linguísticas, apresenta tipologia das situações plurilíngues, mostra como são executados planejamentos linguísticos e exemplifica as políticas de *corpus* e de *status*, no livro *Políticas Linguísticas*.

Para Calvet (2007, p. 11), compreende-se Política Linguística como: “determinação das grandes decisões referentes às relações entre línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11) e Planejamento Linguístico: implementação da política linguística (CALVET, 2007, p. 11). Isto é, a tentativa de intervir na língua, na sua forma, bem como ditar o seu uso padrão, escolhendo-se e impondo-se uma forma de uso, muitas vezes, da minoria à maioria dos membros de uma comunidade linguística, define-se como Política Linguística e os passos para tornar essas decisões políticas praticáveis caracterizam o Planejamento Linguístico.

Calvet (2007) entende que qualquer grupo pode pensar e elaborar uma Política Linguística, porém somente o Estado tem poder de implementar a decisão do grupo, ou seja, de executar o Planejamento Linguístico, pois é ele que dispõe dos meios para divulgar e fazê-la praticável.

Efetivamente qualquer grupo pode elaborar uma política linguística [...]. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio de planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas. [...] por isso devemos admitir que, na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativas do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política (como na Catalunha, a Galiza ou o País Basco na Espanha) (CALVET, 2007, p. 21).

A relação entre língua e sociedade não é estável e tranquila, seja porque sempre há mudanças devido à diversidade dos subgrupos sociais, seja também porque a língua não é um conjunto de formas fixas e estáveis, mas uma estrutura maleável que muda com o decorrer do tempo, influenciada pelas mudanças sociais. Haugen (1966 apud CALVET, 2007, p. 23) entende que a língua tem duas funções: comunicar e expressar, sendo que a função expressiva leva à diversidade linguística, enquanto a comunicativa leva à uniformização. O campo da expressão pressupõe sempre variação, ou seja, subgrupos dentro de uma sociedade negociam coletivamente e organizam sua forma de se expressar. Elegem uma forma da língua pela qual entram em comunicação com os demais, fazendo com que ela seja representativa de sua identidade e cultura. Diante disso, um planejamento linguístico que considere essas funções da língua pode direcionar-se para a uniformização e estabilização da forma tão somente ou pode também dar conta de mudanças. Portanto, “as relações entre língua (s) e vida social são, ao mesmo tempo, problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa” (CALVET, 2007, p. 19). Ainda assim, no início dos estudos sobre Política Linguística, os estudiosos propuseram soluções para a padronização da forma das línguas, sem refletir sobre as relações entre língua e sociedade.

Haugen (1966 apud CALVET, 2007, p. 22) trouxe para o cenário de estudo da Política Linguística conceitos oriundos da administração e da economia, objetivando entender a intervenção do Estado sobre as línguas. Por isso, fez uso da *teoria da decisão*, de Herbert Simon para analisar as Políticas Linguísticas, apontando as quatro fases desta, a saber: 1 – diagnóstico de um problema; 2 - concepção das soluções possíveis; 3 - escolha de uma decisão e 4 - avaliação da solução tomada. O autor aponta ainda que o Planejamento Linguístico passa por procedimentos de decisões que envolvem os decisores (os falantes), ou seja, aqueles que possuem poderes suficientes para orientar e controlar a mudança linguística, o uso diversificado da língua.

Seguindo a mesma vertente formalista com relação à Política Linguística, Punya S. Ray e V. Tauli pensam a Política Linguística como uma forma de aperfeiçoar e padronizar a língua através da intervenção na sua escrita, gramática e léxico. “Uma vez que a língua é um instrumento, isso significa que uma língua pode ser avaliada, alterada, corrigida, regulada, melhorada e novas línguas podem ser criadas à vontade” (TAULI, 1968, p. 605).

Em 1967, Heinz Kloss traz contribuições significativas para o planejamento linguístico, o autor fez a distinção entre Línguas por Distância - “Línguas Abstand” e Línguas por Elaboração - “Línguas Ausbau” e “Planejamento de *Corpus*” e “Planejamento do Status”¹. Quando se objetiva preparar uma ortografia, gramáticas e dicionário de línguas, está se executando um planejamento de *corpus*, por outro lado, executa-se um planejamento de *status*, segundo Cunha (2008, p. 3), quando as ações estão voltadas para

o reconhecimento, por um governo nacional, da importância ou posição de uma língua em relação a outras, o que envolve a designação das línguas para determinadas funções, como meio de instrução, língua oficial ou veículo de comunicação de massa.

Para o Heinz Kloss (1967), uma Política Linguística poderia se propor a modificar tão somente a *forma* da língua, inventando novas palavras, não aceitando neologismos ou definindo um modelo de sintaxe a ser seguida. A Política Linguística poderia também modificar o *status* da língua, a fim de promovê-la como língua oficial, por exemplo.

Ao longo das décadas de sessenta e setenta, Lluís Aracil (1965), depois em 1971, Robert Lafont e em 1981, Lambert-Félix Prudent passaram a introduzir concepções diferentes com relação à Política Linguística. Os autores afirmavam que entre as variedades linguísticas havia conflito linguístico, em que sempre a língua dominada termina desaparecendo ou, por outro lado, pode adquirir novo *status*, igual ou superior ao da língua dominante. Tais situações vão depender da Política Linguística escolhida pelo país.

Como vimos, duas vertentes tratam da Política Linguística, uma focalizando mais a forma da língua e outra considerando sua relação com o social. Vertente com a qual nos identificamos, porque entendemos que a língua é essencialmente social, logo, sujeita às

¹ Relacionado às intervenções nas funções da língua, ligadas ao seu *status* social e às interações com outras línguas.

mudanças da estrutura, às interferências culturais e ideológicas de qualquer sociedade. Fato que faz gerar “guerra de línguas” como afirma Franceschini (2011, p. 41):

pode-se se dizer que o que se observa nas áreas indígenas é uma “guerra de línguas” em que as línguas em questão não lutam em pé de igualdade, uma vez que a língua indígena sempre está em uma situação desvantajosa; essa “guerra de línguas” reflete um conflito mais profundo que é o de culturas distintas e de suas ideologias (modo de ser e pensar), a do mundo indígena, de um lado, e a do mundo não-indígena, de outro.

Vemos, portanto, a relação entre língua, sociedade e variedade linguística como conflituosa, sendo necessário para qualquer Política Linguística considerar o *status* da língua além de sua forma, contemplando os seus papéis sociais dentro da comunidade linguística para não adotar medidas que levem ao desaparecimento de uma língua ou de uma variedade dela.

Outro nome de grande referência no assunto é o galego Xosé Henrique Monteagudo Romero, que discute a gestão da diversidade linguística em situações de contato e conflito linguístico em seu país. Seus trabalhos versam sobre sociedades plurilíngues, identidades, diversidade, história social da língua galega, monolinguismo, bilinguismo, normalização da língua galega dentro outros, que o tornam referências no tema política linguística em contexto de diversidade linguística

No Brasil, o autor D’Angelis (2000) iniciou as discussões sobre Política Linguística, com a distinção entre dois tipos de Política Linguística: a primeira é a Política de transição ou substituição, chamada pelo autor *Programa Bilíngue de Transição* ou *Substituição*, em que a L1 da comunidade indígena é usada na escola, porque a criança chega monolíngue nesta, depois, no decorrer de 3 a 4 anos, a língua portuguesa vai sendo ensinada e substituindo a língua indígena das crianças. A segunda é a Política de manutenção ou vitalização linguística, nomeada pelo autor *Programa Bilíngue de Manutenção* ou *Vitalização Linguística*, o qual permite a língua indígena da criança está presente como língua de instrução em todos os níveis de ensino e em todas as atividades como forma de defesa e fortalecimento da língua indígena e, ao mesmo tempo, se abre para o ensino da língua portuguesa. Assim, o compromisso desta política é tornar o aluno proficiente na escrita, leitura e compreensão de ambas as línguas ensinadas na escola.

Terezinha Maher (1998) trouxe para o campo em discussão o conceito de português indígena, ou seja, que há uma variedade de português falada por povos indígenas, devido às influências da L1 (língua indígena) na L2 (língua portuguesa). Atualmente, dois pesquisadores, Dante Lucchesi e Xoán Lagares vêm discutindo a linguagem relacionada com a sociedade. Lucchesi (2015) realizou um estudo em seu livro, *Língua e Sociedade Partidas*, sobre a sociedade brasileira considerando a evolução sociolinguística dela, em que trouxe conclusões importantes para a área da glotopolítica, como a de que os padrões

coletivos de processos linguísticos mudam também por influência de processos sociais complexos, como urbanização, industrialização etc. Lagares (2018) envereda pelo campo da glotopolítica para analisar as consequências linguísticas pelo viés glotopolítico e, assim, apontar os desafios glotopolíticos da contemporaneidade, como o da relação entre língua, ideologia e ativismo político.

Finalizamos a reflexão sobre política/planejamento linguístico deixando claro que tratar da questão “implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre as situações e os meios para se fazer essa intervenção” (CALVET, 2007, p. 19). Isto é, pesquisas devem acontecer, a fim de retratar a realidade de comunidades indígenas, comunidades quilombolas, comunidades de imigrantes e comunidades surdas a fim de entendermos se vivem uma realidade de bilinguismo, multilinguismo ou mesmo perda linguística.

A partir dessas informações, pode-se traçar projetos de revitalização, manutenção ou fortalecimento linguístico. Ações que envolvem mais do que uma Educação Bilingue e Intercultural e a produção de material didático em língua nativa, gramáticas e dicionários. Envolve ações conjuntas entre os governos Federal, Estadual e Municipal, a fim de propor projetos de conscientização das comunidades que mantêm ainda o uso da língua nativa, para não deixar a língua portuguesa avançar dentro da comunidade e, ao mesmo tempo, criar contextos para uso da escrita das línguas indígenas como forma de substanciar seu uso. Em comunidades que estão deixando de usar a língua nativa, são necessárias intervenções para voltar os usos da língua e, nas comunidades que deixaram de falar sua língua indígena, faz-se necessária a reflexão e discussão com a comunidade para se decidir sobre a implantação ou não da língua indígena. Ações que envolvem todos os setores da comunidade, pois a língua é social, logo, está presente ou deveria estar nos mais variados contextos. “A escola, sozinha, não consegue, infelizmente, reverter tendências sociolinguísticas” (MAHER, 2005, p. 106).

A partir deste olhar, analisaremos, a seguir, as Políticas Linguísticas adotadas pelo Estado brasileiro e a repercussão delas nas salas de aula indígenas, observando se há uma aplicação ou não da Política Linguística atual do Estado nas escolas dos povos indígenas Yanomami e Potiguara.

2 . POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

Podemos dividir a história da Política Linguística no Brasil em dois grandes momentos: o primeiro, de 500 até 1988; o segundo, com a promulgação da constituição de 1988 aos dias atuais. Num primeiro momento, a Política Linguística focalizava mudança na *status* das línguas indígenas, considerada inferior ao da língua portuguesa. Num segundo momento, propunha mudança para *status* igual ao da língua portuguesa e objetiva-se

também mudança na forma da língua, por isso, muitos trabalhos foram voltados para criação de gramáticas, dicionários e ortografias das línguas nativas.

Quando, nas terras brasileiras, o colonizador europeu chegou, encontrou uma diversidade étnica e linguística enorme: o Brasil era um país multilíngue², sendo faladas milhares de línguas nativas. Diante desse problema linguístico e político, adotou-se como solução, na época, escolher uma única língua para ser falada por todos e fazer desaparecer as demais. A língua eleita, obviamente, foi a do colonizador, a língua portuguesa.

Esta Política Linguística de homogeneização tinha por objetivo a colonização: “sempre foi máxima inalterável praticada em todas as nações [...] introduzir logo nos povos conquistados seu próprio idioma...” (MARIANI, 2004, p. 29). Este se configurava, assim, como uma instituição nacional portuguesa nas colônias. Os primeiros a porem em prática o planejamento linguístico europeu foram os padres jesuítas. Eles iniciaram e desenvolveram a implantação de um ensino centrado no aprendizado da língua portuguesa e dos conhecimentos religiosos do mundo ocidental.

As línguas nativas eram vistas como primitivas, principalmente por não terem uma escrita e por seus falantes serem considerados pelo colonizador como primitivos. De acordo com o olhar europeu: não tinham Rei, nem Lei, nem Fé³. Logo, a língua portuguesa era a língua considerada civilizada por ter uma tradição literária, merecendo, por isso, ser falada por todos. Visão evolucionista que gerou preconceitos linguísticos até hoje reproduzidos: fala-se que as línguas indígenas são gírias, incompletas e incapazes de traduzir um pensamento complexo. Esses mitos formaram a base para se trabalhar a mudança de *status* da língua indígena perante seus falantes, ou seja, desprestigiando a língua nativa, tentava-se levar o indígena a só usar a língua portuguesa nos mais variados contextos.

No entanto, com o decorrer do tempo, a língua indígena Tupinambá, por finalidades catequéticas, segundo Câmara (1979, p. 101), e devido ao processo de gramatização⁴, segundo Mariani (2004, p. 36-37), foi modificada pelos jesuítas⁵ e tornou-se língua geral, nomeada de Tupi Antigo ou Tupi Jesuítico, passando a ser mais falada que a língua portuguesa em muitas regiões da colônia, usada por indígenas e europeus.

2 Nos dias atuais, ainda é considerado multilíngue, apesar de o número de línguas ter diminuído sensivelmente: aproximadamente 170 línguas indígenas (RODRIGUÉS, 2002, p. 18). Algumas somente com um falante.

3 “A língua de que usam, por toda a costa, carece de três letras: convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei e dessa maneira vivem desordenadamente, sem terem além disso conta, nem peso, nem medida” GÂNDAMO, P.M. A primeira História do Brasil: História da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil. Rio de Janeiro. Kahar, 2004.

4 “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

5 O processo de gramatização, ao preencher um espaço linguístico não instrumentalizado anteriormente, produziu um tupi imaginário, estabilizado através de regras e de formas de pronúncias bem diferentes, provavelmente, de sua forma fluida e variável em função do uso (MARIANI, 2004, p.37).

Pode-se, então, caracterizar os séculos iniciais de colonização linguística como construídos por um espaço/tempo de comunicação determinado por uma heterogeneidade linguística que se materializa na convivência de línguas europeias e línguas indígenas. Tal heterogeneidade é suplantada, no entanto, em algumas regiões da colônia, sobretudo nas missões jesuíticas, onde predomina uma homogeneidade linguística com base no tupi jesuítico, uma língua não europeia (MARIANI, 2004, p. 37).

A Política Linguística que visava implantar a língua portuguesa entre os indígenas e na colônia de modo geral não é bem sucedida inicialmente devido ao forte uso do tupi, por isso, em 1759, o Estado expulsou os padres jesuítas e assumiu a implantação da Política Linguística, proibindo o uso da língua tupi por meio do decreto real - *Directório dos Índios*. Medida que visava impor oficialmente e de forma irrestrita a língua portuguesa aos membros da colônia Brasil. Intervenção para fazer a língua portuguesa definitivamente mudar de *status* junto aos falantes, ou seja, ocupar o lugar da língua tupi e de qualquer língua indígena. Como parte das ações do Estado, o ensino público oficial foi implantado (1772), *aulas régias*⁶ e o *subsídio literário*⁷ foram instituídos, tudo com o objetivo de explorar ao máximo a colônia Brasil e criar um novo modelo de educação escolar diferente do implantado pelos padres jesuítas. A Política Linguística até aqui executada carecia de planejamento e deixava os principais envolvidos no processo de fora de qualquer discussão, pretendia que eles aprendessem a língua portuguesa não para interagir com o outro, mas para pensar e agir como o outro, pretendia que substituíssem seu mundo pelo mundo do outro.

Passaram-se anos e a Política Linguística de expansão da língua portuguesa pelo país continuou juntamente com a ocupação territorial. Na primeira década do século XX, o Estado cria o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), por meio do Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910, com o objetivo “de ser o órgão do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista. Sua principal finalidade era proteger os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do País” (FUNAI, 2012, p.1). O SPI obrigava os indígenas a aprenderem o português por meios didáticos, muitas vezes, desumanos:

Antigamente era assim (...) eu fui aluna do Serviço de Proteção dos índios, SPI. Estudei naquela época. Quando a gente não sabia lição ficava de castigo. A professora prendia a gente no quarto escuro e ficávamos horas para nos soltar. A gente ficava de castigo porque não entendíamos o português e não decorava logo na cabeça. Egueco Apacano, professora Bakairi, MT (RCNEI, 1998, p. 27).

Depois o Estado, para substituir o SPI, criou, em 1967, a Fundação Nacional do índio – FUNAI: “órgão indigenista responsável pela promoção e proteção aos direitos dos povos

6 Eram aulas autônomas de Latim, Grego e Retórica, sem articulação entre si, ministradas por um único professor.

7 Imposto que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente e visava à manutenção do ensino primário e médio.

indígenas de todo o território nacional” (FUNAI, 2012, p. 1). À sombra do projeto colonizador, desenvolveu-se uma Política Linguística centrada na unificação dos povos nativos por meio de uma só língua, causando extinção de línguas nativas, desvalorização da cultura e da etnia indígena⁸. Resultados nem sempre presumíveis na época de implantação do projeto, como ressalta Mariani (2004, p. 28):

A colonização linguística é da ordem de um acontecimento, produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, ou ainda, provoca reorganizações no funcionamento linguístico das línguas e rupturas em processos semânticos estabilizados. Colonização linguística resulta de um processo histórico do encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memória, histórias e políticas de sentido desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamada de língua colonizadora – visa impor-se sobre a(s) outra(s), colonizada(s). Os efeitos decorrentes desse processo de colonização linguística, porém não são sempre os mesmos nem são previsíveis.

Em 1972, a FUNAI, por meio de uma portaria, torna obrigatória no país a Educação Bilíngue (BARROS, 1994, p. 23). O Summer Institute of Linguistics⁹ – SIL – por meio de convênio com o órgão indigenista, após anos de tentativa, passou a controlar oficialmente a Educação Indígena no Brasil, oferecendo formação aos professores indígenas, criando, para tanto, centros de treinamentos. Antes disso, o SIL conseguira somente convênio com o Museu Nacional (1957) para realizar estudos sobre as línguas indígenas, a fim de realizar a documentação delas através da criação de gramáticas e dicionários. Situação diferente de outros países da América Latina, como México (1930) e Peru (1945), que aceitaram logo os trabalhos do SIL voltados para a Educação Bilíngue junto às comunidades indígenas. A nova ordem passou a ser a documentação das línguas nativas, no lugar de serem vistas como obstáculos à integração do indígena à sociedade, passaram a ser instrumento neste processo.

Esta Educação Bilíngue, no entanto, não tinha o propósito de promover uma educação intercultural, visava auxiliar no projeto de integração nacional, uma vez que as línguas indígenas eram usadas com o objetivo de, por meio delas, ministrar conhecimentos científicos e informações sobre a sociedade nacional, para que o indígena passasse a conhecê-la e fosse, paulatinamente, aprendendo seu funcionamento e sendo inserido nela, abandonando grande parte de sua cultura. Nesse sentido, a Educação Bilíngue pretendia incorporar o indígena à sociedade nacional. Segundo Barros (1994, p. 24):

8 Falam-se no Brasil, hoje em dia, umas 170 línguas indígenas (RODRIGUES, 2002, p. 18).

9 Barros (2004, p. 03) observa que o Brasil e Peru são ecos de uma experiência da missão iniciada no México. O SIL é, na verdade, uma missão evangélica especializada na tradução do Novo Testamento para as mais diversas línguas, consideradas ágrafas. A tradução configura-se num padrão de evangelização que parte do estudo e documentação da gramática das línguas, com a finalidade de evangelizar pela tradução.

A proposta de educação na língua indígena na América Latina foi uma posição compartilhada por missionários e indigenistas. Os indigenistas viram no projeto educativo bilíngüe o método mais eficiente para o ensino da língua nacional (Castillo, 1945, p.140). Para os missionários, a educação bilíngüe é parte do processo de conversão, onde a alfabetização na língua indígena é condição da tarefa evangelizadora.

Os linguistas do SIL eram missionários, logo, logravam evangelizar os indígenas assim como fizeram os jesuítas em idos de 500. Para tanto, era indispensável o aprendizado da escrita de suas línguas para lerem o Novo Testamento traduzido para esta, pois

para um evangélico, ser cristão passa pela posse da escrita. Deus se revelou aos homens pela escrita, e a conversão depende do seu domínio. O vínculo que a escrita em língua indígena mantém com a evangelização leva a que essa escrita se estabeleça como uma crítica à oralidade da cultura tradicional, como a dos Xamã, contadores de histórias e donos de cantos (BARROS, 1994, p. 18).

Mais uma vez, a cultura indígena é vista com desprestígio por ser ágrafa, seus mitos, histórias, cantos, ou seja, toda sua tradição oral é considerada inferior frente ao conhecimento registrado nos livros, pois, nessa perspectiva, estes não se perdem, estão fixos no papel, enquanto o conhecimento oral pode ser perdido e/ou modificado pelo tempo e pelas pessoas conforme as circunstâncias e interesses.

Até este momento, o que se viu foi a tentativa de mudar o *status* da língua indígena junto a seus falantes: trabalhou-se para seus usuários a conceberem como inferior, seja por não ter escrita, seja por não ela ter a tecnologia trazida e ostentada pelos ditos civilizados.

A partir de 1988, o Estado, atendendo as reivindicações dos povos nativos, aprova dois artigos (210 e 231) na Constituinte de 1988, que reconhecem as línguas indígenas e asseguram às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A participação, principalmente, de lideranças indígenas com a contribuição de pesquisadores, educadores, organizações não governamentais foi determinante neste processo, sendo os principais atores políticos.

Nesta nova fase, a Política Linguística objetiva igualar o *status* das línguas nativas ao da língua portuguesa: “A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (RCNEI, 1998, p. 118). Para tanto, substitui-se o discurso de que as línguas indígenas são inferiores pelo discurso de que todas as línguas conseguem expressar o pensamento de seus falantes, apesar de serem diferentes umas das outras nos aspectos estrutural (fonologia, morfologia, sintaxe) e semântico, e delega-se à Educação Escolar Indígena, Bilíngüe e Intercultural a missão de executar a Política Linguística atual do governo.

Ações são executadas para respaldarem a Educação Bilíngüe entre os povos

nativos: dois capítulos (o 78 e o 79) da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional dedicaram-se ao assunto. Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é criado, reunindo as orientações para construção do currículo das escolas bilíngues, ou seja, descreve como a política para as línguas deve ser executada, apesar de não determinar um planejamento, levando em consideração as situações linguísticas distintas do Brasil. O documento parece deixar a cargo dos atores principais (professores indígenas) a missão de planejar a execução da política do governo.

Por outro lado, a construção e a implementação de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, por parte das pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa, ou seja, *os professores das escolas indígenas*, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas. Só uma (re)avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito a suas particularidades lingüístico-culturais (RCNEI, 1998, 12, grifos nossos).

Em 1999, a Resolução nº 3 publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretrizes diferentes para as escolas em áreas indígenas. Elas antes faziam parte do grupo escolas rurais. Em 2000, a Câmara dos Deputados decreta o Plano Nacional de Educação e, entre outras medidas, cria a então chamada “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue.

Em 2002, o Plano Nacional de Educação abordou a Educação Escolar Indígena e um passo importante é dado, a publicação da Lei 145/2002 proposta pelo vereador indígena Camico Baniwa, a partir de um projeto elaborado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas - IPOL a pedido da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN cooficializa as línguas tukano, nheengatu e baniwa no município de São Gabriel da Cachoeira. A partir de então, essas línguas passam a ser reconhecidas, assim como a língua portuguesa, como idiomas oficiais do citado município. Atualmente o Brasil possui 13 línguas indígenas como cooficiais, a saber:

Processo de Cooficialização – Línguas Indígenas

Língua	Município	Norma
Baniwa [BWI]	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 145/2002
Neengatu [YRL]	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 145/2002
Tukano [TUO]	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 145/2002
Ianomami	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei n. 0084/2017
Guarani [GUN]	Tacuru (MS)	Lei n. 848/2010
Akwê-Xerente [XER]	Tocantínea (TO)	Lei n. 411/2012
Macuxi [MBC]	Bonfim (RR)	Lei n. 211/2014
	Cantá (RR)	Lei n. 281/2015
Wapichana [WAP]	Bonfim (RR)	Lei n. 211/2014
	Cantá (RR)	Lei n. 281/2015
Mebêngôkre/Kayapó [TXU]	São Felix do Xingu (PA)	Lei n. 571/2019
Tenetehara/Guajajara [GUB]	Barra do Corda (MA)	Lei n. 900/2020
Tikuna [TCA]	Santo Antônio do Içá (AM)	Lei n. 298/2020
Tupi-nheengatu	Monsenhor Tabosa (CE)	Lei n. 13/2021
Terena [TER]	Miranda (MS)	Lei n. 1.382/2017 – ampliada pela Lei n. 1.417/2019
Ingaricó	Uiramutã (RR)	Sem informação
Saterê Mauê	Maués (AM)	Sem informação
13 línguas		10 Municípios

Tabela 9: Línguas cooficiais no Brasil

Fonte: Ipol, 2022.

Nesse novo cenário, o bilinguismo e o multilinguismo entre as comunidades nativas são reconhecidos; metas são elaboradas para aumentar o número de falantes das línguas autóctones e elevar seu prestígio e uso social, como também se realizam muitos trabalhos para criar gramáticas, dicionários e ortografia das línguas. Trabalhos para tentar “salvar” as línguas em extinção e dá o pontapé inicial em ações de valorização das línguas ameaçadas.

Agora, o problema de o Brasil ser um país multilíngue é encarado de outra forma, reconhece-se a diversidade linguística do país e tenta-se implantar, de fato, a Educação Bilíngue. Tudo para mudar a condição da língua indígena, ou seja, promovê-la a instrumento de afirmação de identidade e de manutenção da cultura indígena e não mais fazê-la de trampolim para levar o indígena a deter conhecimento sobre a cultura do não-indígena, como destaca Monserrat (1994, p. 13):

O que interessa às sociedades indígenas é um processo escolar de manutenção linguística, em que o ensino bilíngue aponte para o fortalecimento, mas, mais ainda, para a possibilidade de desenvolvimento de suas línguas maternas como instrumento eficiente de afirmação de sua identidade socioeconômico-cultural frente à sociedade majoritária.

Para esse objetivo ser alcançado, o professor indígena principalmente precisa estar à frente do processo de implantação e desenvolvimento da Educação Intercultural e participar ativamente de todas as etapas dele, conscientizando-se e conscientizando a sua comunidade de que a língua indígena não pode se restringir ao uso oral nas interações entre alunos e muitos menos a ser estudada somente nos anos iniciais da educação

escolar. “A língua indígena precisa ser “estudada”, modernizada, ampliada, normatizada e normalizada” (MONSERRAT, 1994, p. 13), a fim de que se produza material didático-pedagógico em língua indígena, gramáticas, dicionários, textos variados e criem-se situações sociais de uso da escrita para o *status* da língua indígena possa ser mudado dentro da sociedade indígena.

Ressaltamos que o Governo define uma Política Linguística, mas não elabora um planejamento linguístico. Delega aos Estados e aos municípios a tarefa de executar a política, porém o grande trabalho fica a cargo das escolas indígenas e do professor indígena. O RCNEI (1998, p. 120) alerta para o citado problema não ocorrer:

É importante ficar claro que os esforços escolares de manutenção e revitalização lingüísticas têm suas limitações porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua. Assim como a escola não foi a única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de, sozinha, mantê-las fortes e vivas. Para que isso aconteça, é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente o professor - deseje manter sua língua tradicional em uso. A escola, assim, é um instrumento importante, mas limitado: ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam.

Apesar das mudanças nas legislações brasileiras, somente elas não são suficientes para garantir a permanência das línguas ameaçadas, necessita-se de um planejamento linguístico eficiente. A implementação da política linguística vigente deixa a desejar, passamos a impressão de que só temos leis, as ações são restritas e incipientes. De acordo com Soares (2005, p. 115): “após uma década de ensino diferenciado, existe ensino bilíngue indígena no Brasil? Olhando pelo ângulo da educação indígena, as indicações de sua existência estão no plano do que é meta, devendo-se diagnosticar e avaliar a prática”. A impressão que se tem é que, na grande maioria das comunidades indígena do Brasil, a Educação Bilíngue/Intercultural é só uma “capa discursiva” debaixo da qual continua a ser propagada e desenvolvida uma educação monolíngue em língua portuguesa.

As ações não são suficientes para fazer com que os povos indígenas, por exemplo, mudem de situação socioeconômica, ou seja, só o aprendizado do português não garante a eles o acesso, de fato, a todos os direitos que lhes cabem, pois é necessária a demarcação de suas terras, a saúde indígena de qualidade, respeito como povo etnicamente diferente, dentre outros direitos. É ilusão achar que fazendo o indígena falar a língua portuguesa os problemas de preconceito linguístico e social vão desaparecer. Um conjunto de ações em vários setores precisa acontecer para de fato haver respeito e mudança de *status* de suas línguas. É preciso lembrar que uma língua é valorizada quando valorizado é seu povo. O inglês ganha o mundo, por exemplo, porque há conjuntura política e econômica influenciando o uso do inglês, dando *status* positivo à citada língua no mundo.

A sociedade não discute profundamente as questões linguísticas, de acordo com

Faraco (2002, p. 14),

porque, apesar de sua dimensão e relevância social, elas não são ainda questões para a sociedade brasileira, isto é, elas não se apresentam como um problema de natureza política para o conjunto da sociedade, como algo que mereça controvérsia e debate.

Assim, as comunidades indígenas e as comunidades bilíngues de modo geral seguem sendo consideradas, muitas vezes, como entraves ao sistema educacional, como atípicas ou anormais, que devem se enquadrar no sistema: tornarem-se normais, ou seja, monolíngues. Matos (2008 apud CUNHA 2008, p. 5), explica:

algumas comunidades indígenas já usam há algum tempo a língua indígena na escola; em outras, a língua indígena está sendo reintroduzida; algumas envolvem mais de uma língua indígena ou também o espanhol, no caso de povos das fronteiras; e existem, inclusive, comunidades monolíngues em que o professor trabalha na língua local e mais tarde introduz o português como segunda língua. *Portanto, não há como falar em um único modelo de política lingüística no país* comparável ao assimilacionista do período colonial em que atuaram os missionários jesuítas (grifos nossos).

Entendemos que o Governo assume um modelo de Política Linguística: o bilíngue intercultural que visa equiparar as línguas indígenas à portuguesa tanto na forma (gramáticas, dicionários, ortografia) quanto no *status*. A medida tomada para essa política acontecer é a implantação da Educação Bilíngue/Intercultural nas comunidades indígenas, porém não há um planejamento linguístico satisfatório para viabilizar este tipo de ensino, só há orientações gerais no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, que terminam restringindo a discussão sobre línguas em contextos diversificados e a inserção no currículo da escola indígena de uma disciplina nomeada língua indígena.

O planejamento linguístico acontece ou, pelo menos, deveria acontecer, de forma diversificada devido aos diversos contextos linguísticos nas comunidades indígenas: nas comunidades em que houve perda da língua indígena, elabora-se planejamento de implantação de uma língua nativa; em comunidades em que a língua portuguesa está avançando e substituindo a língua indígena, o planejamento visa à revitalização das línguas nativas e, nas comunidades em que a língua nativa tem vitalidade, o planejamento visa manter seu uso e trabalha para ela ser respeitada pela sociedade nacional.

O contexto de diversidade linguística, o tempo e a intensidade do contato criam necessidades diferentes, logo, surgem planejamentos linguísticos distintos para atender a demanda. A Educação Bilíngue/Intercultural, portanto, tem que ser pensada de acordo com esses diversificados contextos (de perda, de revitalização, de implantação de língua nativa), pois, de acordo com Aldir de Paula (2008, p. 173):

Políticas linguísticas devem cada vez mais determinar os caminhos a serem percorridos. Para se entender a situação sociolinguística das comunidades indígenas é preciso conhecer seu repertório linguístico, as variedades linguísticas, a funcionalidade que cada uma possui, as atitudes linguísticas que são vivenciadas nas respectivas comunidades e ainda, quando possível, qual a relação que os falantes dessa variedade mantêm entre si. Certamente esta é uma tarefa que demanda um esforço muito grande, tendo em vista a dispersão geográfica dos povos e a carência de estudos nas mais variadas áreas sobre os povos indígenas e suas respectivas línguas. É por conta desse aspecto, além do caráter formador, que os cursos de formação de professores indígenas são o lugar ideal para que estas realidades possam ser conhecidas e, portanto, as discussões sobre as políticas linguísticas a serem implementadas ocupem um lugar cada vez mais privilegiado.

Assim fica claro que, no Brasil, atualmente, não podemos falar em um planejamento linguístico, mas em vários, porém o desejo do Governo e das comunidades é só um: dar *status* igual ao da língua portuguesa às línguas nativas, mas as ações são genéricas, estando no campo da produção de material sobre as línguas e na formação dos professores indígenas, principais atores nessa implantação de uma Política Linguística.

3 . ENSINO ASSIMILACIONAISTA/INTEGRACIONISTA E O ENSINO INTERCULTURAL/BILÍNGUE NO BRASIL

Pimentel da Silva (2010, p. 11) observa que a reflexão sobre o papel da educação numa sociedade cada vez mais de caráter multicultural é recente e crescente em todo continente americano. Na América Latina como um todo, a preocupação multicultural toma novos horizontes e surge dentro dos movimentos indígenas. Nos últimos anos, Escolas Bilíngues foram implantadas nas aldeias indígenas do Brasil e/ou escolas de educação normal estão sendo transformadas em escolas diferenciadas e bilíngues/interculturais. Por isso, outro conceito surge no cenário conflituoso das discussões sobre Educação Escolar Indígena, o de Educação Intercultural e Bilingue.

Do ponto de vista da educação bilíngue, o fundamental seria proporcionar um intercâmbio recíproco de saberes, conhecimentos, técnicas, línguas etc sem o assombro da discriminação. Contudo, superar a tradição histórica das relações de exclusão, de desigualdade e de opressão que iniciou no Brasil colônia, se consolidou na República e se perpetua nos dias de hoje não é tarefa fácil em nenhum ponto de vista, nem social, nem cultural, nem linguístico e, muito menos, do ponto de vista político.

Segundo Harmers e Blanc (1989, p. 189), Educação Bilíngue é “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Logo, não podemos chamar de Educação Bilíngue, quando apenas se tem uma disciplina de língua estrangeira sendo ensinada. As escolas nacionais, por exemplo, a partir do 5º. Ano, têm o ensino de

uma língua estrangeira, mas isso não faz delas escolas bilíngues.

A Educação Bilíngue envolve um processo mais complexo e dois domínios: o da educação para grupos minoritários e o da educação para grupos majoritários. O primeiro tipo geralmente visa ensinar o vernáculo da comunidade majoritária, a fim de que a pessoa seja incluída no universo do outro; a educação não é opção, mas necessidade. Por outro lado, a educação para grupos majoritários pretende acrescentar um novo saber linguístico e cultural às pessoas que nela se submetem, ou seja, escolhem por esse processo passar, logo não é uma imposição social, mas um ato de livre vontade, em se deixando aprender a L2, não têm seus direitos de cidadão prejudicado. No caso de grupos minoritários como os indígenas no Brasil, negar-se a aprender português é afastar-se do gozo do direito à saúde, educação, lazer, pois o acesso a esses bens se faz em língua portuguesa.

A Educação Bilíngue, segundo Fishman e Lovas (1970), é classificada a partir de três critérios: intensidade, objetivo e status. Resumimos a visão dos autores no quadro a seguir:

Intensidade	Bilinguismo transicional	L1 utilizada como meio facilitador para aquisição da L2
	Bilinguismo mono-letrado	Atividades em L1, mas Alfabetização em L2
	Bilinguismo parcial bi-letrado	L1 utilizada somente nas matérias história, arte e folclore. L2 utilizada nas demais matérias.
	Bilinguismo total bi-letrado	Atividades realizadas tanto em L1 quanto em L2
Objetivo	Programa compensatório	Criança instruída primeiramente em L1
	Programa de enriquecimento	L1 e L2 utilizadas para ministrar conteúdos
	Programa de manutenção de grupo	Língua e cultura das comunidades minoritárias preservadas
Status		L1 - Importância primária na educação L2 - Importância secundária na educação
		Língua da casa X Língua da escola
		Língua mais importante no mundo X língua menos importante no mundo
		Língua institucionalizada X Língua não institucionalizada

Tabela 10: Classificação da Educação Bilíngue

Fonte: Fishman e Lovas (1970)

A Educação Bilíngue, considerando a intensidade com que trabalha as atividades em L1 ou em L2 gera situações distintas, fazendo com que se tenha classificações também distintas de bilinguismo de acordo com o objetivo da educação, vejamos: quando a educação utiliza a L1 como meio facilitador para aquisição da L2, temos exemplo de bilinguismo transicional. Quando as atividades educacionais ocorrem todas em L1, ou seja, as instruções das aulas, mas a alfabetização é feita somente em L2, temos exemplo de bilinguismo mono-letrado. Quando se faz uma divisão do uso das línguas, destinando a L1 para ensino de umas disciplinas e a L2 para outras, acontece o bilinguismo parcial bi-letrado e quando as atividades acontecem tanto em L1 quanto em L2, tem-se finalmente educação de bilinguismo total.

Se considerarmos o objetivo da Educação Bilíngue, temos três tipos de programa: o compensatório, quando os alunos são instruídos primeiro em L1; o de enriquecimento, acontecendo o uso da L1 e L2 em todas as atividades de ensino de conteúdos; por fim, temos o programa de manutenção de grupo, em que a Educação Bilíngue pretende manter a língua e a cultura das comunidades minoritárias.

Outro aspecto que se pode enfocar para discutir a Educação Bilíngue é o *status* das línguas com que trabalha. Temos situações em que a L1 é de importância primária na educação e a L2 de importância secundária; casos em que a língua do contexto doméstico é diferente da língua da escola; outra situação diz respeito ao fato de uma língua ser de grande importância no mundo, como é o caso do inglês, e a outra língua ter menor valor no mundo, pois não é usada para interações comerciais, científicas etc., e a Educação Bilíngue pode trabalhar com língua institucionalizada e língua não institucionalizada.

De acordo com os quadros de classificação da Educação Bilíngue, entendemos que no Brasil, por tempos, investiu-se em Educação Bilíngue com programa compensatório e no bilinguismo transicional, mas atualmente investe-se em programas de manutenção de grupo e no bilinguismo total bi-letrado como forma de garantir os direitos indígenas estabelecidos em Lei, pelo menos em tese.

Olhando a história da educação escolar indígena no Brasil, não podemos falar inicialmente de Educação Bilíngue, apesar de as escolas estarem em contextos de bilinguismo ou multilinguismo, pois a língua nativa e a portuguesa faziam-se presentes na escola, mas não se tinha a finalidade de alfabetizar o indígena em sua L1. A educação voltava-se, única e exclusivamente, para o ensino da língua portuguesa, logo as escolas eram monolíngues em contextos culturais diversificados e bilíngue/multilíngue.

A instituição escolar desse período fez uso do Modelo Assimilacionista de Educação, o qual prevê que o indígena seja assimilado à sociedade nacional, mais facilmente a partir da eliminação de sua língua e cultura, ora do Modelo Integracionista de Educação, o qual prevê o uso da língua e da cultura indígenas como recurso para facilitar o aprendizado da língua portuguesa e da cultura do não-indígena. Modelos que podem ser chamados

também de educação para o indígena, conforme Bartomeu Melià (1979).

Naquela época, objetivava integrar os povos nativos aos costumes eurocêntricos, por isso, os processos de transmissão, os valores, costumes, bem como os conhecimentos ensinados eram do colonizador. Depois que o Estado assumiu a educação escolar voltada para os indígenas, por meio do SPI, depois FUNAI, a escola continuou a promover a descaracterização das identidades dos povos nativos agora com objetivo de homogeneizá-los e plasmar-lhes a identidade nacional. Esse tipo de educação, portanto, visava silenciar ou apagar a diversidade étnica, a identidade de cada etnia indígena e fazer imergir entre os nativos o sistema social “nacional” de viver, onde todos falassem a mesma língua e seguissem o mesmo sistema econômico, social e cultural, numa idealizada rede homogênea de valores e de condutas.

Segundo Freire (2004, p. 23):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

A escola, de acordo com o Modelo Assimilacionista, era monolíngue, só havia espaço para a língua portuguesa como língua de instrução e como objeto de estudo; era monocultural, não permitia o diálogo entre as culturas em contato, mas somente a divulgação da cultura não-indígena; os professores e gestores eram não-indígenas, monolíngues em português e sem conhecimento algum sobre a cultura do povo para o qual iriam ensinar as primeiras letras; homogeneizadora, não havia espaço para a diversidade cultural, sendo igual em todas as comunidades indígenas o currículo, o calendário e a forma de funcionamento etc., com o diferencial de serem chamadas escolas rurais.

Esse tipo de modelo de ensino não considerou a educação indígena, aquela dada pela comunidade educativa da etnia e que visa formar o bom yanomami, o bom Potiguara, o bom Tukano, ou seja, aquele membro da comunidade indígena detentor dos valores e saberes indígenas necessários à vida naquela comunidade. A educação indígena é um processo educativo que envolve todo o ciclo de vida de uma pessoa e que pode ser dividido em quatro fases, de acordo com Santos (2006): 1 - a vida antes do nascimento, 2 - nascimento, 3 - passagem da vida de criança à vida adulta e 4 - vida madura.

Cada grupo indígena tem sua forma de conceber o mundo e elaborar seus conhecimentos sobre a origem da vida, forma de viver em sociedade, se relacionar com a natureza e com o sobrenatural etc. Porém, o Modelo Assimilacionista/Integracionista de Educação escolar não os considerou e trabalhou para submeter o indígena a outro regime social.

Esse tipo de educação, por conseguinte, não formará o bom Xavante, ou o bom Baniwa, mas o índio marginal, o qual não é, apesar de dominar valores do branco, um branco de fato e onde também não será mais um nativo, sendo marginalizado duas vezes: uma pela sociedade não-índia que não reconhece no índio “aculturado”, como dizem, um verdadeiro membro da sua sociedade; outra, pela comunidade indígena, que não reconhece mais naquele sujeito os seus valores, o ser Xavante ou o ser Potiguará ou o ser Baniwa ou etc. Esse sujeito não domina mais as atividades e as condutas necessárias para viver na sua comunidade nativa (SIMAS, 2009, p. 47).

A escola, portanto, nunca foi uma necessidade da cultura indígena, foi uma imposição do não-indígena para ensinar o indígena a ser “branco”, criando o indígena marginal, aquele que se situa “na divisão de duas raças, na margem de duas culturas, sem pertencer a nenhuma delas” (MELIÀ, 1979, p. 50).

Atualmente o modelo Intercultural e Bilingue ou Pluralista passou a existir, pelo menos em teoria, a partir de 88, quando a Carta Magna do país reconheceu as línguas indígenas e os processos próprios de ensino-aprendizagem dos povos nativos. Este modelo reconhece a pluralidade linguística e cultural do Brasil, valoriza a línguas e culturas indígenas e prever a autodeterminação dos povos nativos via educação escolar.

O Ministério de Educação (MEC) hoje é responsável pela coordenação das ações para implantação e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, sob a ótica do modelo Intercultural e Bilingue, cabendo aos Estados e Municípios, a execução das ações. Segundo a extinta SECAD (2007, p.9):

O direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena, foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país.

Ou seja, é por meio da escola com modelo Intercultural e Bilingue que os povos indígenas do Brasil tentam manter sua alteridade sociocultural e identidade, ao mesmo tempo, veem a escola como o local para aprenderem sobre a cultura da sociedade envolvente, uma vez que se faz necessário estabelecer um diálogo com o não-indígena, pois o contato não pode ser negado e tudo o que ele causa às sociedades nativas. A escola, por conseguinte, torna-se o local por excelência para tentar diminuir os danos à cultura nativa, por meio do fortalecimento da cultura indígena.

Ressalta-se, que, para Pimentel da Silva (2010), há uma confusão entre ensino de língua e educação bilingue no Brasil. Segundo a autora:

O ensino de línguas, pelo menos como é tratado na escola, independentemente da concepção que o fundamenta, refere-se às línguas, que pode na melhor das hipóteses considerar suas riquezas, suas especificidades, sua pluralidade, seus contextos de produção. Tem por objetivo ensinar a ler, escrever, produzir e interpretar textos etc. Já a educação bilíngue é um projeto mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também de outros saberes – ciências, artes, cosmologia, visão de mundo – veiculados, evidentemente, por meio das línguas (PIMENTEL DA SILVA, 2010, p. 13).

Por ser um modelo mais amplo de formação, a educação bilíngue não se limita ao ensino de língua, na qualidade de formação educacional transformação a língua num meio e não em um fim.

A instituição escolar em comunidades indígenas passou por mudanças e características novas foram-lhe atribuídas para se tornar escola indígena, a saber:

Comunitária, porque a comunidade indígena é que deve decidir sobre o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, quem deve ensinar, o melhor período para ensinar etc. O que implica uma autonomia sobre o processo educacional ao qual a comunidade é submetida. Os indígenas têm o direito de fazer suas escolhas, elaborar e administrar seus projetos de futuro, fazendo-se necessária a participação da comunidade indígena, a fim de que elabore o projeto político-pedagógico da escola, decida sobre a pedagogia, a organização, a gestão escolar e monte o currículo e o calendário escolar. A autonomia também no que diz respeito ao projeto pedagógico e ao uso de recursos financeiros públicos (RCNEI 1998, p. 24-25);

Bilíngue/multilíngue, porque a língua indígena (em condição de L1 ou L2) deve estar presente na escola como língua de instrução, se L1, e como objeto de estudo (RCNEI 1998, p. 24-25);

Específica e diferenciada, porque deve atender às necessidades peculiares de cada comunidade, visto que existem as sociedades indígenas e não a sociedade indígena e diferenciada em relação às outras escolas nacionais (RCNEI 1998, p. 24-25).

Outros elementos que distinguem as escolas indígenas das nacionais são os seguintes:

- **Currículo**

O currículo das escolas nacionais é dividido em duas partes: disciplinas que formam a base nacional: Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, arte, educação física e disciplina que compõem a parte diversificada: História e cultura afro-brasileira e africana (Lei nº 10.639/03); Língua estrangeira: a partir da 5ª série; Valores, direitos e deveres, orientação para o trabalho, desporto.

No caso das escolas indígenas, o RCNEI não define um currículo *a priori*, mas orienta que ele atenda às necessidades particulares de cada comunidade indígena, por

isso ressalta que

é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última RCNEI (1998, p.33).

O que percebemos é que até hoje muitas escolas indígenas não elaboraram e aprovaram seus projetos políticos pedagógicos e/ou criaram seus currículos interculturais.

O estado do Amazonas, em 2014, aprovou a Matriz Curricular para as Escolas Indígenas, a qual recebeu e ainda recebe muitas críticas por parte dos indígenas, devido a, por exemplo, não contemplar a diversidade linguística do estado.

• **Calendário**

A escola indígena pode organizar-se de acordo com as conveniências culturais, independentemente do ano civil. Isto assegura ao aluno a participação em atividades da comunidade como agricultura, caça, festejos típicos, que o calendário se adapte a situações de cheia e seca dos rios e a qualquer situação específica das comunidades nativas. Todavia, a carga horária de 180h/aula deve ser cumprida, apesar da variada forma de organização do calendário da escola indígena. As escolas nacionais não gozam de tamanha liberdade ficando a adaptação do calendário a datas comemorativas regionais, locais e de atividades específicas da escola.

• **Professor**

Os professores da educação básica nacional são admitidos a partir de concurso público ou contrato temporário, exigindo-se que tenham geralmente formação superior, no mínimo. A função dos docentes, de acordo com LDB, 2010, art.13, é participarem da elaboração da proposta pedagógica das escolas; elaborem e cumprirem planos de trabalho; zelarem pela aprendizagem dos alunos; estabelecerem estratégias de recuperação; ministrarem os dias letivos estabelecidos e participarem integralmente do planejamento/avaliação; articulando escola/família/comunidade.

O papel do professor indígena vai além das atribuições dos docentes não-indígenas, eles também são mediadores e intérpretes entre as culturas em interação, principalmente nas comunidades em que seus membros dominam pouco a língua portuguesa. Os docentes buscam compreender a cultura do não-indígena e avaliar o que podem dela aproveitar em benefício próprio, a fim de utilizem as ferramentas do não-indígena para manterem viva sua cultura ao invés de as ferramentas adentrarem a cultura do indígena de forma a destruí-la. O papel do professor indígena, portanto, é decisivo na implantação e desenvolvimento da educação escolar intercultural e no desenvolvimento de uma política linguística.

Na escola indígena, encontramos professores indígenas, em maioria, profissionais que não possuem formação convencional em magistério e ainda não possuem ensino superior, muitas vezes, só cursaram a educação básica, portanto o nível de escolaridade desses profissionais é heterogêneo.

Os professores fazem-se presentes nas escolas indígenas por meio de vínculo empregatício estabelecido com a prefeitura ou estado ou com missões religiosas ou mesmo sem nenhum vínculo. De acordo com RCNEI (1998, p. 40), “grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares”. Até 2002, a maioria desses profissionais era do sexo masculino: “Dos 3.059 professores indígenas, 1.990 são do sexo masculino, enquanto 1.069 são do feminino, o que em termos percentuais significa que 65% do total são homens e 35% são mulheres” (BRASIL, 2002, p. 20). Em 2007, o quadro mudou um pouco na região Nordeste e Sudeste:

Em termos de gênero, havia mais professores indígenas do sexo masculino que do feminino: eles representavam 49,9% do total, enquanto as professoras somavam 26,7%. Mesmo com esses percentuais, nas Regiões Nordeste e Sudeste estavam em atuação mais professoras que professores índios. O mesmo ocorre com o total de professores não índios: havia mais professoras não índias (são 16,7% do total) que professores não índios (6,8%). (INEP, 2007, p. 18)

O número de professores vem crescendo, a cada ano, nas escolas indígenas, conforme mostra o último censo, realizado pelo INEP:

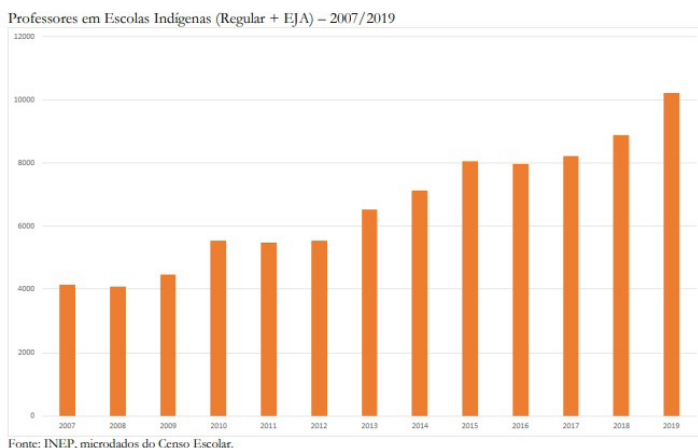


Gráfico1: Crescimento de número de professores em escolas indígenas

Fonte: Beltrão; Agnes, 2020.

Fonte: INEP, microdados do Censo Escolar.

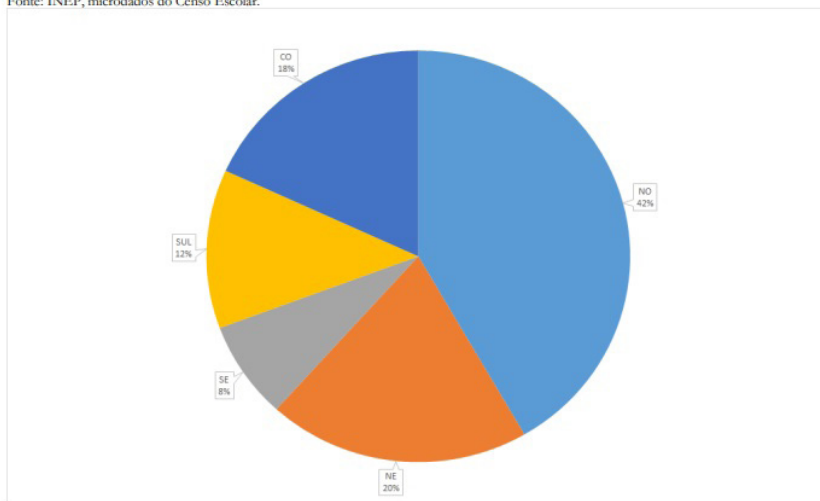


Gráfico 2: Distribuição dos professores por região do Brasil

Fonte: Beltrão; Agnes, 2020.

• Gestão escolar

A gestão da escola indígena “deve ser organizada segundo os padrões culturais da comunidade e exercida por membros da mesma, que participarão, juntamente com os professores, da definição dos objetivos de ensino-aprendizagem e da avaliação de seus resultados” (BRASIL, 1994, p.185). Enquanto nas escolas nacionais a gestão escolar segue os padrões culturais da sociedade nacional, apesar das diferenças regionais existentes no Brasil.

Na prática, há muito a ser feito para implantar esse modelo de educação como destaca um professor indígena:

As dificuldades vividas são: falta de contratação de professores e de material didático específico, estrutura física inadequada (livros fora da realidade), diário de classe muito técnico, falta de conhecimento de currículo, de formação e (a dificuldade de) manter alunos por quatro horas dentro da sala de aula. Transporte para deslocamento, sistema de avaliação inadequado, falta de conhecimento das leis, a força da burocracia nas escolas, dificuldade em desenvolvimento curricular, falta de participação dos professores nas decisões. Professores Bororó, MT (RCNEI, 1998, p. 42).

Para a SECAD (2007), o grande desafio para a implementação e o desenvolvimento do Modelo Intercultural e Bilíngue é entender a diversidade dos povos nativos (305 etnias/ IBGE-2010) e fazer levantamento das necessidades específicas de cada grupo indígena de forma a fazer o ensino escolar voltar-se para elas e resolvê-las. Destacamos que o levantamento sociolinguístico seria um primeiro passo para conhecer a realidade linguística

dos povos para respaldar as políticas públicas de educação escolar. As principais ações do Governo, por isso, têm sido na direção de criar políticas para a formação de professores indígenas em nível de magistério e de licenciatura, produção de material didático e paradidático específico e em língua indígena; ampliação da educação básica para os indígenas e construção de diálogo entre os representantes, professores indígenas e o Governo, personificado nas pessoas dos gestores, coordenadores dos sistemas de ensino e gestores do MEC.

- **Material Didático-Pedagógico**

Enquanto as escolas nacionais dispõem de um amplo conjunto de material didático-pedagógico impresso, audiovisual para o ensino de todas as disciplinas, as escolas indígenas carecem de tais recursos, principalmente aquelas que possuem L1 indígena. Poucos são os livros de ensino da Matemática, História, Língua Portuguesa etc. em línguas indígenas. Geralmente, os materiais produzidos para essas escolas são: gramática, dicionário, livro das narrativas ancestrais e cartilhas para alfabetização, mas a grande maioria das comunidades indígenas não possui nem esse material didático-pedagógico. Os professores, sem opção, recorrem aos mesmos livros usados nas escolas não-indígenas, adaptando-os, na medida do possível, para a realidade deles ou então produzem seu próprio material didático.

Nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994), há orientação para a produção de material didático-pedagógico, vejamos:

A elaboração de material didático-pedagógico deve contemplar dois níveis distintos:

— O primeiro é a produção de material de alfabetização destinado às salas de aula. Os professores índios devem ser preparados para a construção desse material;

— O segundo nível diz respeito à crucial necessidade de os professores índios acompanharem a produção do material de literatura, do etnoconhecimento, da gramática, do dicionário. Caberá aos técnicos e profissionais de pedagogia, lingüística e demais áreas do conhecimento formal sistematizado contribuir em no projeto político da construção e sistematização do saber indígena.

Todo esse conjunto de medidas deve contar necessariamente com o acompanhamento de pesquisadores para que haja fundamentação científica como forma de respaldar os conhecimentos tradicionais indígenas o que, por sua vez, poderá ser de grande utilidade para o conjunto do programa educacional brasileiro (BRASIL, 1994, p. 184)

Até o momento pouco foi feito, havendo comunidades indígenas com maiores avanços na produção de material didático e outras em que quase nada foi feito. A dificuldade para se realizar a produção de materiais de deve, por exemplo, a difícil acesso às terras indígenas (TI), muita burocracia para se conseguir autorização entrar nas TIs, fazendo

muitos pesquisadores preferirem outros campos de estudo, além de faltar formação para os professores indígenas serem autônomos na produção de material didático e haver desinteresse, muitas vezes, dos organismos responsáveis por implementar e desenvolver a Educação Escolar Indígena.

O modelo Intercultural e Bilíngue apresentado é uma tentativa de fuga do modelo homogeneizador que imperou por longo tempo, destruindo e silenciando muitas etnias indígenas, tanto do ponto de vista linguístico, quanto cultural. Carvalho (1998, p. 64) comenta a característica homogeneizadora do modelo de educação escolar do não-indígena, a qual sempre visa apagar as diferenças mesmo dentro da própria sociedade a qual pertence:

Nosso modelo de educação escolar, contrariamente, centra-se na aculturação, no integrar-se a um sistema de ensino que, durante determinado espaço de tempo, busca a reprodução do modo de ser e a concepção de mundo de pessoas, grupos e classes, cujos interesses pouco se coadunam com os da maioria da população que frequenta a escola.

Ou seja, naturalmente, o modelo de educação escolar visa a “aculturação” das minorias, deseja-se ensinar-lhe a cultura dos que detêm poder na sociedade. Para Cavalcanti (1999), se não fosse pelo trabalho de indigenistas, de ONGs e, em menor escala, de grupos de pesquisa/ensino de universidades, nada teria de concreto hoje de Educação Intercultural e Bilíngue entre os povos indígenas brasileiros.

Ao questionarmos professores indígenas sobre a existência de Educação Intercultural Bilíngue, a resposta é positiva para a existência do ensino, porque entendem que o fato de língua portuguesa e indígena serem ensinadas na escola indígena faz dela uma escola bilíngue. Não há uma reflexão, muitas vezes, sobre como se processa esse ensino, se é de manutenção de grupo ou transicional. Postura que gera problemas, pois não se averigua o tipo de ensino, de Política Linguística executada em sala de aula. Como vimos, há modelos de ensino bilíngue, como transicional, que, ao invés de ajudarem na perpetuação da língua nativa, levarão mais rápido ao desaparecimento dela.

Vale ressaltar que os estudos na área do bi/multilíngues no Brasil têm, aproximadamente, apenas duas décadas. Logo, muitos são os questionamentos e poucas as respostas quando se fala em bilinguismo, Educação Bilíngue, bilíngue, multilinguismo. Isso impede conhecermos as situações sociolinguísticas de grupos minoritários a exemplo das comunidades indígenas, de imigrante e de surdos e quilombolas. A falta de pesquisas nesses grupos impede de conhecermos as dificuldades que eles enfrentam em uma sociedade que se considera monolíngue e que só reconhece o bilinguismo das elites, ou seja, dos grupos que falam o português e uma L2 de grupos com *status* de superioridade no mundo.

Há dúvidas entre os próprios professores que atuam nos contextos linguísticos diversos, muitas vezes, sobre qual é, de fato, sua primeira língua - L1. Dúvidas que geram

muitos questionamentos, principalmente no momento de implantação da Política Linguística e na implementação de práticas de ensino-aprendizagem de línguas. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI – é o documento que orienta e tenta responder aos questionamentos sobre o ensino de línguas nas escolas indígenas, ou seja, sobre o tipo de Política Linguística adotada pelo Governo e que deve ser executada, por isso passamos a analisar sua proposta sobre o ensino tanto das línguas indígenas quanto da língua portuguesa, seja em sua modalidade oral ou escrita.

4 . A POLÍTICA LINGUÍSTICA PRESENTE NO RCNEI

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas – RCNEI – configura-se um documento oficial que orienta sobre o funcionamento da Educação Escolar Indígena, discutindo, entre outros temas, como deve ser feito e a finalidade do ensino da língua portuguesa e indígena. Isto é, aponta como tornar praticável a Política Linguística do Governo para as comunidades nativas, dá orientações gerais sobre como deve se proceder ao trabalho com as línguas, no entanto, não define um planejamento linguístico. Subtende-se que essa parte fica a cargo dos atores que executarão a política: gestores e professores indígenas.

O documento traz ainda as Leis, os fundamentos, história da Educação Escolar Indígena e orientações para construção do currículo das escolas diferenciadas e bilíngues. Resultado do empenho dos grupos indígenas, o documento se mostra referencial no assunto, sendo distribuído e adotado nas escolas indígenas, por isso qualquer discussão sobre o tema tem que considerá-lo como fonte primeira de conhecimento sobre a temática, o que justifica a reflexão a seguir sobre as orientações para se montar o currículo da disciplina Línguas e, dessa forma, executar a Política Linguística eleita pelo governo.

O RCNEI (1998) inicia a abordagem sobre a construção do currículo de cada escola indígena, colocando questões que devem ser pensadas na hora de sua elaboração: 1. Que língua(s) deve(m) ser trabalhada(s) nesta escola? 2. Que funções da linguagem podem ou devem ser trabalhadas? 3. Em que língua(s)? Oralmente ou por escrito? Ou das duas maneiras? 4. Como se pode trabalhar estas funções de modo mais eficiente? Ou seja, instiga os gestores e professores indígenas a pensarem sobre o papel que as línguas (portuguesa e indígena) terão na escola indígena, ao mesmo tempo em que os leva a pensarem sobre os motivos para ocorrer o ensino tanto da oralidade quanto da escrita das línguas portuguesa e línguas nativas nas escolas indígenas.

As questões devem levar os idealizadores da Educação Bilíngue/Intercultural na comunidade a irem além e discutirem sobre a necessidade de ocorrer o ensino da língua indígena, principalmente naquelas escolas de comunidades monolíngues em língua portuguesa. A Constituição garante o ensino das línguas nativas, e o RCNEI orienta como

construir o currículo para o ensino delas, mas não há uma obrigatoriedade no ensino da língua indígena.

Nesse sentido, a comunidade monolíngue em língua portuguesa deve pensar seriamente sobre a implantação do ensino de uma língua indígena na escola, pois o povo que não mais fala sua língua ancestral não deixa de ser indígena e a escola não deixa de ser indígena por não ter o ensino de uma língua nativa. Logo, implantar o ensino de uma língua indígena apenas para fazer a escola indígena ser bilíngue é realizar uma má interpretação das Leis sobre o direito indígena e do RCNEI. Tem-se a impressão de que, assim como no passado se impunha o português aos indígenas, agora se impõe o ensino da língua indígena, mesmo que essa não tenha mais função comunicativa. Parece ser uma tentativa de garantir a identidade indígena do povo e da escola via instituição do ensino de uma língua indígena.

Chamamos atenção para isso, porque verificamos, a partir de observações quando em curso de formação de professores indígenas no Amazonas e Paraíba, que muitas comunidades monolíngues em língua portuguesa, principalmente por se sentirem cobradas pela sociedade envolvente a falar sua língua nativa, objetivam implantar o ensino da língua indígena mais para responder a essa imposição dos não-indígenas do que por haver uma necessidade de comunicação em língua indígena na comunidade monolíngue em português.

O RCNEI (1998, p.25) classifica como *bilinguismo simbólico* quando a comunidade é monolíngue em português e apenas tem a língua indígena como emblema:

Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em Língua Portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante.

Portanto, questões do tipo: Que língua(s) deve(m) ser trabalhada(s) nesta escola? Por quê? Com que propósito? São questões-chave e norteadoras para a execução da Política Linguística nacional e para a própria constituição de uma Política Linguística interna da comunidade.

Se as comunidades bilíngues em português e em língua nativa decidem por incluir a sua língua indígena no currículo escolar com objetivo de atribuir-lhe *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, o passo seguinte, apontado pelo RCNEI, é se pensar sobre os propósitos do ensino da escrita e da oralidade das línguas portuguesa e indígena na escola. O aprendizado da escrita da língua indígena tem os seguintes propósitos: “1. Instrumento de defesa e meio de garantir a manutenção do acervo cultural indígena; 2. Ajudar os alunos que ainda têm a língua nativa como primeira língua a aprenderem a ler e escrever com mais facilidade, dando-lhes mais segurança” (RCNEI, 2005, p. 126).

O primeiro objetivo tem finalidade de salvaguardar a memória cultural dos povos indígenas, muitos estudiosos e autores indígenas (Daniel Munduruku, Eliana Potiguara, Kaká Vera Jekupé etc.) empenharam grandes esforços elaborando pesquisas e livros que registram saberes tradicionais e mitos dos povos nativos; muitas também são as pesquisas e os trabalhos de autores (Henri Ramires, Lucy Seki, Raynice Geraldine etc) para criação de gramáticas e dicionários das línguas indígenas brasileiras. Por meio dos registros, pretende-se criar uma tradição literária e divulgar a cultura do povo.

A língua indígena deverá tornar-se a **língua de instrução escrita** predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora. Da mesma forma que acontece com a oralidade, *os alunos aumentarão sua competência escrita em língua indígena. Mais ainda, esse tipo de procedimento poderá contribuir para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas.* Como isso poderá ocorrer se houver uso intenso e extenso da língua escrita, em todos espaços e situações possíveis, a escola é, sem dúvida, o local ideal para se desencadear e reforçar tal processo (RCNEI, 1998, p. 119-120, grifos nossos).

Todavia, ressaltamos que a ferramenta escrita sozinha não é suficiente para criar uma tradição literária, nem manter vivas e em uso as línguas nativas, pois se faz necessário o surgimento de escritores indígenas, pois é necessário formar uma geração de escritores indígenas para a geração seguinte que tenha práticas de leitura e de escrita em língua indígena (D'ANGELIS, 2005). Além da necessidade de pesquisadores e leitores indígenas, bem como o surgimento de atividades languageiras que favoreçam as práticas de letramento voltadas para o uso da escrita da língua indígena. Do contrário, somente um acervo bibliográfico será construído e não os usos efetivos da escrita das línguas nativas.

É comum nas comunidades indígenas, cuja L1 é a nativa, pensar a escrita sempre em língua portuguesa e a oralidade sempre em língua indígena, ou seja, quando solicitado a escrever, o indígena quase sempre faz uso da língua portuguesa e, para falar, recorre à língua indígena. Maher (2005, p. 28) aponta que a escrita da língua indígena está tendo funcionalidade em algumas comunidades indígenas:

Promover a manutenção e a valorização das línguas indígenas [...] a escrita indígena vem adquirindo funções sociais relevantes para muitos grupos indígenas. Ela está servindo para garantir a preservação da memória coletiva do grupo étnico, para a reescritura de fatos históricos relativos ao contato com a sociedade envolvente da perspectiva indígena, para criação de acervos literários, para possibilitar a comunicação à distância (bilhetes, cartas) etc.

A comunicação à distância em língua indígena é um marco no desenvolvimento das práticas de letramento em língua nativa. Logo, os povos que rompem com o mito de que o português é a língua para ser escrita, começam a, efetivamente, inserir-se nas práticas de letramento que farão sua comunidade fortalecer e assegurar a sobrevivência de língua

nativa. Os Yanomami da região de Maturacá, por exemplo, apesar de saberem escrever em yanomami, preferem utilizar a língua portuguesa quando fazem uso da escrita, reforçando o mito da superioridade da língua portuguesa.

O RCNEI também trata do desenvolvimento da oralidade da língua indígena:

Como as sociedades indígenas são pequenas, se comparadas à majoritária, suas crianças aprenderão a usar oralmente as línguas indígenas, de forma adequada em todas as situações sociais, no próprio convívio diário: não há necessidade de nenhuma intervenção escolar nesse sentido (RCNEI, 2005, 124).

Neste momento, o RCNEI não dá a devida importância ao desenvolvimento da oralidade de línguas indígenas e equivoca-se ao afirmar que não se faz necessária uma intervenção escolar no ensino da oralidade das línguas indígenas. Essa afirmação mostra o desconhecimento das situações sociolinguísticas das comunidades indígenas brasileiras. Nem todas dominam plenamente a língua indígena e/ou estão deixando de usá-las nas atividades sociais dentro da comunidade, logo, faz-se necessária, sim, a intervenção escolar para fazer a língua nativa, na sua modalidade oral, voltar a ocupar seus espaços de antes. O aluno precisa ser levado a entender quais são os lugares de uso da língua nativa e a explorar todo seu repertório linguístico em sala de aula, lembrando as situações em que se fala(va) a língua nativa e refletindo sobre suas novas possibilidades de uso na sua comunidade. Caso a ênfase da escola seja dada somente à oralidade da língua portuguesa, rapidamente esta ocupará as funções comunicativas da língua indígena.

Há casos ainda em que dentro da escola indígena, os exercícios orais servem somente para embasar atividades de escrita, como destaca Nietta (1994, p. 55):

A oralidade, em suas habilidades de produção-falar e de recepção-entender, tem sido praticada por professores e alunos, em sala de aula, mais como veículo para as atividades escolares de lecto-escritura, ou como veículo de interações informais; e menos como objeto em si de conhecimento curricular. Este conhecimento vem tendo, pois, como principal referência, o texto escrito, seja em 1ª língua (L1) e/ou a 2ª língua (L2).

Ou pode acontecer também que sejam trabalhados somente os gêneros informais do cotidiano dos alunos, não se ensinando os gêneros orais públicos aos alunos, conforme orientam Schneuwly e Dolz (2004, p. 174): “Já que o papel da escola é, sobretudo, o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal”.

Construir um ensino com base nessa orientação demanda um trabalho de pesquisa sobre quais gêneros circulam, em língua portuguesa e em língua indígena, na comunidade indígena. Inclusive para saber de situações, como a dos Yanomami da região de Maturacá,

em que não circulam gêneros escritos em língua indígena. Em sociedades sem tradição de escrita essa técnica tem valor distinto ao encontrado em sociedades grafocêntricas. Logo, em sala de aula, o ensino da escrita merecerá novas abordagens e reflexões para fazer sentido nas sociedades de tradição oral. Portanto, a diversificada situação de vitalidade das línguas indígenas cria contextos distintos de utilização de gêneros orais e escritos, fazendo-se necessário o levantamento das espécies de gêneros que circulam nas comunidades indígenas para, então, a partir dessa informação, poder se pensar no ensino das línguas por meio deles, tornando-os ferramentas no ensino-aprendizagem de línguas.

Outra questão que deve ser levada em consideração é o fato de que o aluno, para enriquecer e fortalecer sua língua nativa, precisa ter a possibilidade de falar dos novos conhecimentos aprendidos na escola e na sua relação com o não-indígena, usando a língua indígena. Assim, tem a possibilidade de criar novos vocábulos para falar do novo e diferente que o cerca, renovando e ampliando o léxico da língua nativa. Caso a língua indígena não se renove, ela deixará de ser a ferramenta de comunicação eficiente e, mais uma vez, se recorrerá à língua portuguesa como ferramenta para pensar, descrever, discordar, argumentar sobre o que é diferente ou que não faz parte da vida indígena.

Tratando-se das comunidades que estão implantando uma língua indígena, a orientação do RCNEI de não trabalhar a oralidade da língua nativa não se aplica, pois o a escola deve se empenhar, ao máximo, nessas situações, em levar o aluno a exercitar a oralidade da língua indígena, afinal, primeiro aprendemos a falar, só depois aprendemos a escrever. No processo de aquisição da língua indígena, pelo qual comunidades indígenas passam (os Potiguara na Paraíba, por exemplo), o exercício da oralidade da língua indígena é o principal elemento a ser trabalhado em sala de aula. Fica claro, portanto, que o aluno precisa aprender a ler, a escrever e a falar no bojo das práticas sociais para isso, segundo Maher (2005, p. 33):

Primeiro, é preciso conhecer o contexto e fazer um levantamento das práticas sociais existentes com e sem a escrita. Depois, com base nesse levantamento, é possível escolher os gêneros textuais mais relevantes para serem trabalhados. Finalmente, com esse tipo de informação em mãos, a decisão caminhará pela definição de objetivos, pela escola de atividades didáticas e de maneira como o desempenho dos alunos será acompanhado.

Por sua vez, o aprendizado da escrita da língua portuguesa por indígenas tem os seguintes propósitos: 1. “Defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania; 2. Acesso ao conhecimento de outra sociedade” (RCNEI, 2005, p. 126). Assim, o desenvolvimento da oralidade em português ocorre porque “é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações” (RCNEI, 2005, p. 122).

Nessas orientações, direcionadas para as comunidades indígenas cuja L1 é a língua

indígena, o RCNEI entende que o aprendizado da escrita e, conseqüentemente, da leitura em língua portuguesa possibilita ao indígena conhecer a sociedade envolvente, adquirir uma ferramenta para ampliar suas possibilidades de interação junto a esta comunidade e, principalmente, ter acesso a seus direitos de cidadão brasileiro.

O aprendizado da escrita e da leitura numa sociedade grafocêntrica como a que vivemos requer de maneira exaustiva tanto dos seus membros quanto dos que desejam interagir no seio desta, o pleno domínio da escrita e da leitura em língua portuguesa. Do contrário, o indivíduo iletrado será excluído do acesso a bens de consumo, a empregos e de simples interações como utilização de caixas eletrônicas, pois não terá o recurso da leitura e escrita para ajudá-lo a atuar nessas situações.

Diante dessa exigência da sociedade não-indígena, o ensino da escrita e da leitura da língua portuguesa em muitas comunidades indígenas torna-se mais essencial do que o ensino da leitura e da escrita da língua indígena, pelo menos é a visão de alguns membros de comunidade nativas. Entre os Yanomami de Maturacá, por exemplo, existe um grupo que pensa dessa maneira. Argumentam que suas crianças já sabem falar yanomami, por isso a escola deve ensinar-lhes principalmente a língua portuguesa para não serem enganados pelo “branco” e terem a possibilidade de se relacionarem bem com ele.

A orientação do RCNEI, portanto, direciona-se mais para os povos que são monolíngües em língua indígena ou bilíngües, sendo a L2 a língua portuguesa. As comunidades indígenas que têm o português como língua materna possuem uma relação com a leitura e a escrita em língua portuguesa diferente, pois já participam e entendem muitas práticas letradas da comunidade não-indígena devido a um intenso contato visualizado na incorporação da língua portuguesa. Estes grupos (os Mura, os Potiguara, os Kokama, por exemplo) objetivam geralmente incorporar em suas escolas uma língua indígena (ancestral ou de outro grupo) para responderem à pressão da sociedade brasileira para falarem sua língua nativa.

O RCNEI, portanto, define, entre outros aspectos, que a escola indígena deve ser bilíngüe e intercultural, mesmo naquelas comunidades em que sua língua nativa foi extinta, julga interessante pensar no ensino da língua morta, por acreditar haver um bilinguismo simbólico. O documento também orienta que o ensino da leitura e da escrita da língua portuguesa deve ocorrer, porém só indica o ensino da escrita da língua indígena, por entender não haver necessidade do trabalho da oralidade da língua nativa por conta de a comunidade indígena ser geralmente pequena. Assim, vemos uma Política Linguística voltada, principalmente, para o desenvolvimento da escrita e para a inserção na escola do ensino da língua indígena, seja ela ainda falada ou não na comunidade nativa.

Em nosso ponto de vista, salientamos que o ensino deve se voltar tanto para a oralidade quanto para a escrita das língüas nativas, uma vez que deve ocorrer o desapego à prática grafocêntrica e permitir que a língua indígena amplie seus léxico e gêneros

do discurso oral, por meio do ensino em sala de aula. Por outro lado, não avaliamos positivamente a institucionalização na escola de uma língua extinta, pois entendemos que fazer isso é se render à imposição social de obrigar o indígena agora a falar uma língua, situação de imposição semelhante à vivida no passado indígena, mas antes a imposição era para fazê-los deixar de falar suas línguas.

Investigamos os Yanomami de Maturacá, bilíngues em yanomami (L1) e português (L2) e os Potiguara de Monte Mor, monolíngues em português, mas em processo de implantação do ensino da língua tupi na escola indígena. Por isso, a seguir, analisaremos o modelo de educação escolar desenvolvido nas escolas indígenas em estudo para apontarmos o porquê do ensino das línguas indígenas na escola indígena e quais os principais problemas enfrentados para a execução da Política Linguística nacional em decorrência de cada comunidade viver uma situação sociolinguística particular e trabalhar com língua indígena em estado de vitalidade distinto: o yanomami é uma língua viva e o tupi, uma língua morta.

EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES YANOMAMI E POTIGUARA

1 . HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR YANOMAMI¹

Falar em educação escolar yanomami é falar em educação escolar salesiana, porque, desde o princípio, foram esses religiosos que estiveram à frente do processo de escolarização deste e de outros grupos indígenas do médio e alto Rio Negro, desde os anos de 1915 e 1916. Os trabalhos dos salesianos iniciaram com o combate aos comerciantes que oprimiam fortemente os indígenas da região, com essa atuação foram ganhando a confiança dos nativos e puderam trabalhar para conseguir seu objetivo: converter os indígenas, mudando hábitos que entendiam como contrários à postura cristã.

A atuação dos religiosos foi direcionada para a educação escolar de crianças e jovens, proposta-chave dentro da perspectiva salesiana, cujos trabalhos, de maneira geral, voltavam-se para este público, principalmente pobre e em situação de risco. Por isso, na década de 60, grandes internatos foram construídos na região do Alto Solimões, especificamente nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Taracá, Iauareté, Pari-Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos para receberem crianças e jovens indígenas de várias etnias, a fim de que estas recebessem educação escolar e religiosa.

Os indígenas, ao autorizarem a ida de suas crianças, acreditavam que, após longos anos adquirindo conhecimentos (principalmente a proficiência em língua portuguesa), esses jovens voltariam e contribuiriam com a comunidade. O que não deixou de acontecer, uma vez que muitos deles assumiram trabalhos no posto da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA e nas escolas de suas comunidades, além de, muitas vezes, serem os tradutores e intermediadores de diálogos com o não-indígena, por dominarem a língua portuguesa. Porém, o que não se esperava é que, ao mesmo tempo, em que eles passaram a aprender a língua, a cultura, as ideologias do não-indígena, eles foram esquecendo ou mesmo desprezando seu conhecimento tradicional, principalmente o xamanismo e cosmologia, muito combatidos, segundo Menezes (2010), pelos citados religiosos. Fato que fez, segundo ainda o citado autor, os Yanomami não permitirem mais a ida de crianças para os internatos. Segundo FOIRN e ISA (2006, p. 95 apud MENEZES, 2010, p. 75):

A atuação dos salesianos desde o começo foi baseada na truculência e na perseverança. A truculência da chegada, do anseio em batizá-los e em

¹ As informações para construção da história da educação escolar yanomami foram obtidos por meio de entrevista com padre Reginaldo, Alzimar, a professora yanomami Margarida e por meio de livros e documentos.

destruir todos os sinais de diferença. A perseverança em erguer os centros missionários, no esforço de levar as crianças de suas casas para serem educadas nos internatos da Missão. Os salesianos se apoiavam na convicção de que só conseguiriam mudar os índios de maneira eficaz com ênfase no sistema educacional voltado para as crianças e jovens, que já era uma marca do trabalho desta congregação.

A educação escolar entre os Yanomami, portanto, teve início nos mesmos moldes do processo de catequização inaugurado e desenvolvido há mais de 500 anos. Com o objetivo de, ao ensinar o indígena a ler, escrever e falar em língua portuguesa, ensinou-se também a ele a religião católica, o funcionamento da sociedade envolvente e a não mais viver conforme sua cultura, ou seja, realizou-se uma colonização religiosa, de povoamento e linguística a partir de uma conquista psicológica, por meio da prática de ensino escolar.

A partir de 1952, teve início, como exposto anteriormente, o processo educacional junto ao povo Yanomami, porém, somente em 1970 aconteceu a aprovação legal, pelo Decreto nº 124-70, publicado no Diário Oficial de 17 de junho de 1970, da escola yanomami com o nome de Escola Reunida Imaculada Conceição de Maturacá. Em 1971, ela passou a ser parte da então criada, pelo Decreto nº 2064, de 09 de março, publicado no Diário Oficial de 11 de março de 1971, Unidade Educacional Dom Pedro Massa. Em 1976, a Resolução nº 124-77, publicada no Diário Oficial, no dia 27 de janeiro de 1977, vincula a Escola Reunida Imaculada Conceição de Maturacá à Unidade Educacional de São Gabriel da Cachoeira. A escola indígena yanomami está conveniada com a Diocese de São Gabriel da Cachoeira e a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC, ficando a gerência da Escola sob a responsabilidade da Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia (ISMA).

Segundo os antigos Yanomami², antes de existir a edificação da escola, as aulas ocorriam na Missão Salesiana. O padre Antônio Góes, em 1953, após construir a Missão Salesiana, trouxe três professoras não-indígenas para Maturacá e, juntamente com elas, começou a ensinar às crianças, principalmente, a ler e a escrever em língua portuguesa. Esse missionário permaneceu na comunidade até 1959.

Por décadas, os professores da escola yanomami foram exclusivamente não-indígenas, trazidos do município de São Gabriel da Cachoeira para a aldeia indígena. Eles eram selecionados para trabalhar na comunidade yanomami, segundo o Pe. Reginaldo (entrevista, 2011), por motivos distintos: amizade, conhecimento e afinidade com a questão indígena. Em 1961, aproximadamente 10 jovens yanomami (meninos e meninas) foram levados para os seminários da cidade de Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira com o objetivo de receberem educação escolar nos moldes apresentados anteriormente.

2 A partir de entrevista com padre Reginaldo (2010), reconstituímos a história da educação escolar yanomami. Ele contou que obteve as informações que nos repassou por meio de relatos de moradores antigos de Maturacá, que também são falantes do português, visto que o arquivo dos registros escolares foi queimado durante um incêndio na Missão Salesiana ocorrido em 1970, quando o Pe. Francisco Kenebloch, tentou trocar a botija de gás, mas ela explodiu, provocando incêndio, que se alastrou rapidamente pela Missão, porque a construção era toda de madeira e paxiúba. Assim, todos os documentos e arquivos da escola foram destruídos.

Pelo fato de os professores não-indígenas serem monolíngues em língua portuguesa, o gestor da E.E. Indígena Imaculada Conceição convidava alguns Yanomami que tinham algum domínio da língua portuguesa para auxiliarem os professores em sala de aula. A maioria dos selecionados era indicada pela comunidade indígena. O objetivo era que atuassem em sala de aula com o professor não-indígena, a fim serem tradutores e facilitarem a comunicação e interação entre alunos monolíngues em língua yanomami e professor monolíngue em língua portuguesa.

O professor-auxiliar, como era chamado pelos salesianos³, ajudava o professor-titular com a atividade de tradução, interpretação, elaboração das aulas e no que fosse necessário para o ensino da disciplina ocorrer satisfatoriamente. A proposta de ter um professor-auxiliar visava também fazer com que ele fosse aprendendo a prática docente, à medida que acompanhava a atuação do professor-titular em sala e na elaboração das aulas. Dessa maneira, iniciava-se também a formação de professores indígenas para irem, paulatinamente, assumindo as salas de aula da escola indígena.

A língua yanomami, neste período, não era objetivo de ensino, era a língua de instrução do professor-auxiliar, ou seja, era por meio dela que os alunos tinham acesso ao conteúdo exposto pelo professor-titular monolíngue em língua portuguesa. Não havia, na época, pessoas capacitadas a ensinarem a língua yanomami e nem interesse no seu ensino-aprendizagem, o foco estava no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A língua yanomami estava no contexto escolar como língua de transição, ou seja, para facilitar a entrada da língua portuguesa, do conhecimento religioso e da cultura não indígena.

Segundo relatos dos professores e do Pe. Reginaldo (entrevista, 2011), em 1960, o padre José Schneider assumiu os trabalhos na Missão e nela permaneceu até 1968. Nesse período, o missionário ensinou os Yanomami a fazerem roça e a cultivar vários tipos de plantações, não se tendo relatos sobre seu trabalho de alfabetização e de letramento junto aos Yanomami.

Em 1969, houve um momento de conflito entre a missão e o povo Yanomami, segundo o Pe. Reginaldo (entrevista, 2011). O padre Afonso Casanovas, que assumira a missão à época, não compartilhava das ideias dos seus antecessores, ou seja, de capacitar os indígenas para cultivarem sua própria alimentação, pois entendia que, assim, os indígenas teriam seus hábitos de vida social e econômicos mudados. Para o Pe. Casanova, os Yanomami deveriam continuar nômades e agindo conforme sua cultura. Por isso, propôs acabar com a missão salesiana de Maturacá. Ideia rejeitada pelas lideranças indígenas, levando-as a pedirem a retirada do padre da comunidade yanomami de Maturacá. Não há relatos sobre a atuação do padre na área de educação escolar indígena, possivelmente por ele também não concordar com tal prática.

Nos anos de 1970 e 1971, o padre Luis Di Stéfano foi quem realizou os trabalhos

3 Os yanomami não faziam essa distinção, os dois eram nomeados professor.

religiosos e educacionais junto ao povo Yanomami. A educação escolar yanomami, nesse período, passou por mudanças significativas: a escola indígena yanomami foi reconhecida oficialmente e a yanomami Margarida tornou-se a primeira professora indígena da aldeia.



Imagem 18: Professora Yanomami Margarida
Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.

Dona Margarida relatou (entrevista, 2010) que, quando criança, estudara no município de Santa Isabel no internato salesiano, local onde adquiriu sua formação escolar, que lhe permitiu ocupar o cargo de professora exercido, até aquela data, só por professores não-indígenas. Além da professora yanomami, o citado missionário contratou e trouxe duas professoras não-indígenas para trabalharem em Maturacá.

Nos anos de 1972 a 1977, o padre Pedro Duranti assumiu os trabalhos na missão. Em sua gestão, foi construído um novo prédio para a missão e incentivou à plantação na comunidade. A produção dos yanomami foi suficiente para manter a merenda dos alunos da escola durante todo o ano.

Nos anos seguintes, entre 1978-1994, a missão ficou sob a coordenação do padre Carlos Galli. Período em que houve um crescimento expressivo do número de alunos na escola, por isso foram contratadas mais duas professoras yanomami, a saber: Paulina e Maria Estela. Nesse período, a língua yanomami passou a fazer parte da escola como disciplina, pelo motivo de mudanças nas leis brasileiras, especificamente com as mudanças na Constituição em 1988 e, conseqüentemente, na Política Linguística do país.

Os salesianos, seguindo a perspectiva de implantar uma Educação Bilíngue e Intercultural adotada pelo Estado, fizeram a língua yanomami estar presente na escola agora como objeto de reflexão e de ensino. Para estudar a gramática da língua nativa e elaborar uma escrita, contrataram o linguista Henri Ramires⁴. O citado pesquisador ministrou também um curso sobre a língua yanomami para alguns missionários atuantes nas comunidades yanomami de São Gabriel da Cachoeira (AM).

No período de 1993 a 1995, o padre Benjamim atuou em Maturacá. Em sua gestão, construiu um prédio para a escola indígena, uma igreja e uma casa para os padres salesianos. Escola, igreja e residência salesiana são construções uma interligada a outra.

Nos anos de 1996 a 2000, o padre Genézio Savassa atuou na missão. Em 1999, foi criado o ensino fundamental completo e a Secretaria de Educação do Estado – SEDUC – aprovou a implantação do EJA – Educação de Jovens e Adultos. A escola yanomami passou, então, a ter mais um horário de funcionamento: o vespertino. Em 1999, segundo o Pe. Reginaldo (entrevista, 2011), a escola yanomami contava com quatro professoras yanomami em seu quadro, a saber: Margarida Goes, primeira professora yanomami, Maria Auxiliadora Maia, Maria Ester, filha de Margarida Goes e Paulina Figueiredo. Esta última, até 2010, continuava atuando na escola. Neste mesmo ano de 1999, foram selecionados 12 Yanomami dentre os professores-auxiliares para iniciarem o curso de magistério no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), dos quais, 9 concluíram o curso em 2001. De acordo com os relatos dos professores entrevistados, assim que eles concluíram o magistério, foram, pouco a pouco, assumindo as aulas das séries iniciais na escola indígena, novos professores-auxiliares eram selecionados, iniciando-se outro grupo no mesmo processo de formação de professores indígenas.

No período em que o padre Reginaldo atuou na missão, entre 2001 e 2004, houve muitas mudanças na educação escolar indígena, vejamos: o corpo docente, sob a coordenação do gestor da escola Pe. Reginaldo, discutiu as leis e as diretrizes da educação indígena, a fim de construir o regimento e o Projeto Político Pedagógico da escola yanomami – PPP. Até 2010, o PPP ainda não havia sido finalizado. A professora Maria Auxiliadora, em 2001, iniciou curso superior pelo projeto PROFORMAR, terminando-o em 2005. Esta indígena passou a ser a primeira professora yanomami com formação superior. Outro fato que merece destaque foi a formação, em 2001, dos alunos da primeira turma do ensino fundamental, a qual foi celebrada com festa por toda comunidade. No ano seguinte, comemorou-se a conclusão do curso de nível médio, denominado magistério indígena, pelo qual doze professores yanomami foram formados. Em 2003, a escola yanomami passou por ampliação, construíram um anexo para a cozinha, depósito para a merenda, almoxarifado, 12 banheiros e 3 salas de aula. Segundo o Pe. Reginaldo, todas as construções foram

4 O estudo foi publicado em 1993, no livro **Iniciação à língua Yanomami**. Manaus: São Gabriel da Cachoeira/Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia (ISMA)/Missão Salesiana Sagrada Família do Rio Marauá.

realizadas com a colaboração da Associação Carlos Marchini. Para finalizar esse período de mudanças, em 2004, é iniciada outra turma de magistério indígena, composta por 30 Yanomami, mas essa formação passou a acontecer na própria aldeia. Os professores do curso que vinham de São Gabriel para a comunidade de Maruracá.

Nos anos de 2005 a 2007, época em que o padre João Batista da Silva assumiu os trabalhos na missão, as lideranças indígenas decidiram que, na escola yanomami, só haveria professores indígenas, devido ao fato de mais seis professores indígenas terem adquirido formação superior. Logo, não havia mais necessidade de atuação de professores não-indígenas na escola. Passo importante para a autonomia dos povos indígenas no que diz respeito à sua educação escolar.

Acometido de uma doença, o Pe. João Batista fica impossibilitado de continuar os trabalhos na aldeia yanomami, por isso, em fevereiro de 2008, assumiu a missão e, conseqüentemente, a gestão da escola, o padre Alzimar Farias de Araújo, natural de Barcelos – AM. Em sua companhia, veio o irmão Sebastião Melgueiro para juntos administrarem a escola indígena. Neste ano, 5 (cinco) professores yanomami concluíram o ensino superior.

O Pe. Alzimar nos relatou (entrevista, 2010) que deu continuidade aos trabalhos escolares e paroquiais de seu antecessor. Juntamente com os professores, retomou a discussão do Projeto Político Pedagógico da escola yanomami e reformou duas salas de aula e duas palhoças, isto é, os barracões que ficam perto da escola. Neste ano de 2008, cursos de formação de professores⁵ foram realizados pela SEDUC, para melhorar a formação dos professores indígenas.

Em 2009, a escola yanomami passou por outra reforma e ampliação, construiu-se um ginásio poliesportivo e mais salas de aulas, somando 13 salas até aquela data. Outra conquista para a escola foi a aprovação, em novembro do citado ano, do ensino Médio por Mediação Tecnológico, ou seja, o ensino telepresencial, em que as aulas são transmitidas pela TV e há um monitor presencial acompanhando as atividades na sala de aula, sendo possível enviar perguntas em tempo real aos professores pelo sistema de internet. A implantação, de fato, do ensino médio e início das aulas ocorreu somente em abril de 2011, sendo o funcionamento do curso no horário noturno. A turma iniciou com 30 alunos, depois ficaram frequentando 22 alunos.

Em 2011, o Pe. Alzimar juntamente com os professores começaram a elaborar o plano de curso da escola e plano de aula das disciplinas, bem como põem em andamento o projeto de elaboração da cartilha em língua yanomami para os anos iniciais. A proposta era fazer uma cartilha com base nos exercícios realizados em sala de aula pelos professores, ou seja, eles, enquanto falantes nativos da língua yanomami e enquanto professores pensaram a melhor forma de ensinar a escrita da língua e construir o hábito de leitura na

5 Dois deles: Dificuldades de aprendizagem das séries iniciais e como trabalhar com o 2º. ciclo do ensino fundamental.

comunidade escolar e, conseqüentemente, na comunidade indígena. Em 2011, 7 (sete) professores iniciam formação em nível superior nas seguintes áreas: Sociologia, Biologia, Educação Física, Arte Plástica, História, Química. Pe. Alzimar relatou (entrevista, 2010) que sua preocupação maior era dar à Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição uma tendência intercultural, por meio da valorização da cultura e tradições do povo yanomami. Em 2013, o padre Alzimar finalizou seus trabalhos na comunidade. Atualmente, 2022, o padre Raimundo Marcelo é quem coordena os trabalhos paróquias e escolares na comunidade de Maturacá.

Os Yanomami decidem questões relacionadas à educação escolar, a exemplo, da contratação de professores, calendário letivo, pelo conselho da Associação Yanomami do rio Cauaburis e Afluentes (AYRCA), fundada em 1998. Os gestores da escola, padres salesianos, como exemplificado, administram a escola a partir da decisão tomada pela comunidade via AYRCA. Como se percebe, os indígenas estão construindo sua autonomia, desejam ser os gestores de suas próprias escolas.

2 . HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR POTIGUARA

A Educação Escolar Potiguara começa juntamente com o processo de colonização das terras brasílicas por serem um dos primeiros povos contatados. Os missionários católicos, principalmente os padres jesuítas, foram os primeiros a se dedicarem à catequização dos Potiguara e a lhes ensinarem as primeiras letras.

Os missionários, no século XVI, empenharam-se em catequizar e em converter os indígenas aos preceitos cristãos, bem como organizaram o sistema educacional jesuítico. Dedicaram-se a aprender as línguas indígenas para melhor introduzirem os ensinamentos religiosos, ou seja, catequizavam os nativos em suas próprias línguas. Nesta fase, era mais fácil para os religiosos aprenderem a língua dos povos que desejavam salvar as almas do que fazer mil povos aprender a língua portuguesa para serem catequizados.

No século XVII, os religiosos trabalharam para a expansão do sistema de escolarização e catequização, ou seja, onde erguessem uma igreja também seria erguida uma escola. Passaram a ensinar o português aos indígenas, obrigando-os a abandonar suas línguas e, conseqüentemente, grande parte de seu imaginário e legado cultural. O ensino da língua portuguesa visava, ao mesmo tempo, plasmar a unidade nacional, colonizar as terras brasílicas e expandir os domínios portugueses. “A colonização lingüística no século XVI sustenta ideologicamente o próprio ato da expansão marítima e religiosa” (MARIANI, 2004, p. 29). A expansão do modelo jesuítico deu tão certo porque, segundo Azeredo (1996, p.500), “para a catequese e colonização os padres usavam [...] os próprios meninos índios, os quais iam ensinar seus pais na própria língua indígena”.

No século XVIII, os religiosos empenharam-se na organização dos seminários. O

primeiro Seminário na Paraíba foi instalado, em 1745, pelo Padre Gabriel Malagrida, para formação de padres diocesanos do país. Em 1773, o seminário foi fechado devido à da expulsão dos jesuítas do Brasil, os quais retornaram à Paraíba em 1980. Assim, levantou-se sobre os alicerces do ensino toda obra de catequese e colonização. Dessa forma, “a escola para os Potiguara ficou sob a direção da Igreja Católica, regida pelos Carmelitas através de freiras e padres, na intenção de formar cidadãos cristãos” (GRUNEWALD, 2009, p. 128). A partir de 1759, os jesuítas são expulsos das terras brasílicas pelo Marquês de Pombal e seu sistema de ensino foi sendo destruído. O curso de humanidades idealizado e desenvolvido pelos religiosos foi substituído pelo sistema de aulas régias de disciplinas isoladas e por um plano de ensino que visava servir aos interesses do Estado e não mais da Igreja.

Nas terras potiguaras, até 1970, segundo registros das atas do Centro Social Sagrado Coração de Jesus, as professoras da localidade só preparavam até o 4º. Ano, pois, com exceção de três ou quatro, as educadoras só eram formadas até o 3º. Ou até o 4º. Ano primário. As irmãs Stefanie e Elizabeth, ao chegarem à região, tomaram ciência da situação, por isso logo foram conversar com o prefeito do local, na época, Francisco Sebastião, a fim de lhe propor ajuda para melhorar a situação da educação escolar no local. Ele cedeu um terreno às irmãs, no qual um Centro começou a ser construído em janeiro de 1971, cujo término foi em abril do mesmo ano. O Centro Social Sagrado Coração de Jesus, instalado em Baía da Traição, pertencia à Congregação das Filhas de Maria Imaculada Conceição. Segundo os registros das atas, durante o ano de 1971, o Centro realizou cursos para os professores, cujos temas da programação foram: Psicologia Infantil e Educacional; Didática, Recreação, Português, Matemática e Estudos Sociais, além de ser criado um Centro na aldeia Tramataia e promovida assistência educacional, sanitária e religiosa na aldeia Galego. As irmãs atuaram por quase 35 anos junto ao povo Potiguara, construíram, além do Centro Sagrado Coração, uma escola na aldeia São Francisco e uma escola na aldeia Galego, possuindo as instituições ensino pré-escolar e primário até a 2ª. série.

De acordo com Grunewald (2009), o crescimento do movimento protestante junto ao povo Potiguara motivou os Carmelitas a se aproximarem mais dos indígenas da região, construindo escolas nas aldeias potiguara. As ações visavam impedir o crescimento do movimento protestante junto aos Potiguara e intensificar e fortalecer a atuação carmelita junto a estes indígenas.

Por volta dos anos 70 a 90 do século XX, a Congregação Religiosa, vendo que os protestantes estavam ganhando força, resolveu construir escolas em território Potiguara nas Aldeias São Francisco, Galego e Tramataia, como também na Cidade de Baía da Traição. Nas aldeias as escolas atendiam do pré-escolar ao ensino médio. Na escola da cidade era promovida a formação de professores através dos interesses daquela Congregação, legitimadora das práticas de dominação católica (GRUNEWALD, 2009, p. 128).

Em 1910, com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), o Governo Federal começou a criar as primeiras escolas sob sua custódia. Nessa fase, o objetivo da educação escolar indígena permanece sendo o de integrar o indígena à sociedade brasileira. Política de ensino também mantida pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), criada em 1967 em substituição ao SPI, que adotou, no entanto, o modelo de ensino do Summer Institute of Linguistics (SIL), por entender que ele

Tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprimindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas (FERREIRA, 2001, p. 77).

Até este momento, o Estado brasileiro mantém a política praticada no período colonial, isto é, assimilar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional, por meio da adoção de uma nova língua, religião, costumes, tradições, formas de viver e ver o mundo.

Os Potiguara, desde o início do processo de colonização, foram submetidos a esse modelo de ensino que destruía sua identidade, por isso, a essa altura, já apresentavam bastantes mudanças em sua cultura, fruto primeiro do ensino autoritário, disciplinado, sistemático, medido, dosado, por jesuítas, inicialmente, e, posteriormente, segundo o ensino formal, sistemático, grafrocêntrico e, também autoritário, do SPI e FUNAI.

A principal distinção entre a atuação jesuítica e a do Governo brasileiro é que os religiosos visavam, principalmente, à catequização dos nativos e fazê-los aderir o mais breve ao uso da língua portuguesa; enquanto o Governo, via modelo do SIL, visava descrever as línguas nativas e transpor os valores ocidentais a elas, modificando as concepções indígenas por meio de suas próprias línguas. Estes, por meio de um suposto ensino bilíngue e de respeito à diversidade, iam integrando os indígenas à sociedade envolvente, enquanto os jesuítas, por meio de ensino monolíngue e homogeneizador faziam essa integração. Em ambas atuações, a prática educativa potiguara, centrada na pedagogia assistemática, persuasiva, de base oral, informal, dada na rotina da vida diária foi sendo perdida juntamente com sua língua, cultura, independência.

A partir da década de 60 e 70, começa uma fase significativa e de mudanças na educação escolar indígena, ou seja, surgem os movimentos indígenas no Brasil, que apontam propostas para mudar a visão de tão somente escolarizar e integrar o indígena à sociedade brasileira. Eles defendem que a educação escolar indígena deve se voltar para a autonomia dos povos nativos, para a manutenção de sua identidade étnica e criação de escolas diferenciadas.

Em 1970, é criada, em nível nacional, a União dos Professores Indígenas – UNI, a partir da qual muitas organizações de professores indígenas regionais foram criadas, como a Organização dos Professores Indígenas Potiguara – OPIP. Juntas organizaram-se e promoveram diversos encontros para fazer com que o Estado nacional reconhecesse o direito de os indígenas terem seu próprio modelo de educação escolar. Luta ganha em 1988, quando a Constituinte do país reconhece o direito à identidade cultural e assegura o uso da língua materna e processos próprios de ensino-aprendizagem a todos os indígenas.

Outro passo importante nessas mudanças educacionais foi a atribuição da competência ao Ministério da Educação – MEC – para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena em todos os níveis de ensino, bem como a determinação de que as Secretarias Estaduais e Municipais executassem as ações em parceria com o MEC e FUNAI.

O Governo do Estado da Paraíba, a partir dos anos 90, articula-se aos Potiguara, promovendo e participando de encontros para discutir a questão da Educação Escolar Indígena Brasileira e dos Potiguara. Assim, representantes do Governo, as lideranças indígenas e professores indígenas começaram a pensar e tomar decisões referentes à implantação nas aldeias potiguara da Educação Escolar Indígena. Em 1999, na Aldeia São Miguel, aconteceu o 1º encontro cujo tema analisado e debatido foi “a escola que temos e a escola que queremos”.

Seguindo a proposta de reconhecimento das escolas indígenas, em 2004, as escolas das aldeias de Tramataia e de São Francisco são reconhecidas como escolas indígenas, depois, deu-se o reconhecimento da escola municipal do aldeamento Jaraguá, na sequência, o reconhecimento das escolas Guilherme da Silveira da aldeia de Monte Mor, município de Rio Tinto, Escola Indígena Índio Antônio Sinésio da Silva da aldeia Brejinho, da escola Acajutibiró da aldeia Acajutibiró e da escola José Ferreira Padilha da aldeia Val, todas do município de Marcação. A escola construída pelas irmãs Stefanie e Elizabeth passou a ser do Estado e, juntamente com a escola Lopes Ribeiro, também do Estado, foram reconhecidas como escolas indígenas, todas pertencentes, de fato, ao povo Potiguara.

Os Potiguara possuem um número expressivo de escolas, após o intenso movimento de *Retomada*⁶. Há 11 (onze) escolas indígenas estaduais, que atendem à cerca de 3.189 mil indígenas Potiguara e possuem 248 professores indígenas, a maioria indígena (SILVA, 2020). Elas estão distribuídas da seguinte forma pelos municípios:

6 Os Potiguara de Monte Mor, em 2002, reivindicaram junto ao governo do Estado da Paraíba que a escola, até então de educação normal, implantada na sua aldeia, saísse da jurisdição do município de Rio Tinto e passasse a ser gerenciada pelo governo do Estado da Paraíba, a fim de torná-la uma escola de educação diferenciada, para atender aos interesses da comunidade indígena daquele lugar. Objetivando pressionar mais ainda o Estado e acelerar o processo de mudança de circunscrição jurídica, os indígenas acamparam por vários dias na escola até acontecer a sua retomada (SIMAS, 2009, p. 69).

Escola	Município	Aldeia	Número de Alunos	Número de Professores
Pedro Poti	Baia da Traição	São Francisco	348	20
Akajútibiró	Baia da Traição	Akajútibiró	334	34
Jose Ferreira	Marcação	Val	156	20
Antonio Sinésio	Marcação	Brejinho	306	26
Pedro Maximo	Marcação	Três Rios	265	22
Cacique Iniguaçu	Marcação	Tramataia	241	16
Isaura Soares	Marcação	Jacaré de César	120	08
Cacique Domingos B. dos Santos	Rio Tinto	Jaragua	394	28
Dr. José Lopes Ribeiro	Rio Tinto	Monte-Mor	423	33
Guilherme da Silveira	Rio Tinto	Monte-Mor	497	32
Angelita Bezerra	Rio Tinto	Silva de Belém	105	12
Total			3.189	248

Tabela 11: Estadualização das Escolas Indígenas Potiguara

Fonte: Silva, 2020, p.110.

As escolas, todavia, são foco de desavenças, muitas vezes, entre os próprios Potiguara, porque os cargos das escolas são geralmente ocupados a partir de indicação do cacique com o aval da comunidade, assim, quando uma liderança é substituída, é comum a maioria dos funcionários das escolas ser demitida para novo grupo assumir, ou seja, a liderança distribui os cargos às pessoas que lhe são próximas (parentes, amigos). Assim, esses empregos viram, muitas vezes, moeda de troca, no sentido de que as pessoas que dão apoio à liderança são beneficiadas com emprego na escola.

Diante deste panorama sobre a história da educação escolar dos Yanomami e Potiguara, temos claro que a dinâmica da constituição escolar intercultural ocorre de forma diferente entre os dois povos nativos estudados, porque possuem histórias diferentes de colonização e grau diferente de contato com o não-indígena, apesar de terem em funcionamento nas escolas de suas aldeias o mesmo modelo de ensino escolar.

3 . MODELO ATUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE YANOMAMI DE MATURACÁ

Neste momento, passaremos a verificar se o Modelo Intercultural e Bilingue de Educação Escolar é desenvolvido na Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição na comunidade yanomami da região de Maturacá. Para tanto, analisamos a escola yanomami a partir das características elencadas no capítulo 2: Comunitária, Bilingue/Multilingue, Específica/Diferenciada e dos itens currículo, calendário, professor, gestão escolar e material didático-pedagógico por terem que se constituir deste modo muito distinto da forma como são organizados nas escolas nacionais.

A Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição é constituída de um grande prédio que comporta 17 salas⁷, ao redor do qual se encontra a quadra poliesportiva, campo de futebol, a igreja Nossa Senhora da Conceição, a residência salesiana e a casa de apoio da instituição religiosa.



Imagem 19: Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.

Os alunos dos anos iniciais (1º. e 2º.) são atendidos pela **Escola Municipal Indígena Infantil São José**, da prefeitura de São Gabriel da Cachoeira.



Imagem 20: Escola Municipal Indígena Infantil São José

Fonte: arquivo particular Hellen Picanço, 2010.

⁷ 12 (doze) salas de aula, 1 (uma) sala de diretoria, 1(uma) sala de secretaria, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) cozinha, 1(uma) quadra poliesportiva coberta, 1 (um) campo de futebol e 1 (um) laboratório de informática..

Calendário

O calendário escolar dos kohoroxitari adequa-se aos festejos da comunidade, tais como festa da banana⁸, festa da pupunha e aos festejos religiosos promovidos pelos salesianos, nos quais são inseridas as danças e as pinturas yanomami, possuindo datas comemorativas do não-indígena e do povo yanomami no calendário da escola em estudo.

As datas de festejos dos Yanomami foram introduzidas no calendário escolar principalmente para as aulas serem suspensas nos dias de festa na aldeia, uma vez que toda a comunidade fica bastante ocupada em sua organização. Não há um trabalho de reflexão aprofundado sobre as festas em sala de aula, no sentido de explicar a importância delas e promover reflexões no sentido de levar os alunos a continuarem valorizando-as e não as deixarem desaparecer frente às possíveis ameaças às manifestações culturais yanomami, principalmente motivadas pela influência da visão religiosa do não-indígena.

Os professores e alunos se mobilizam também para organizarem festejos religiosos, conforme programação salesiana. Acompanhamos a coroação de Maria. Evento que se realizou num domingo de manhã. As crianças saíram em procissão ao redor da escola e depois de um pequeno percurso chegaram à igreja. Algumas se trajavam com vestes que lembravam anjos, ostentando pinturas tradicionais yanomami no rosto; alguns meninos carregavam o andor da santa, e outros, vestindo roupas de dia de festa, acompanhavam a procissão, tudo em harmonia e sob os olhos atentos das professoras indígenas que organizavam o cortejo.



Imagem 21: Festa Coração de Maria

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.

Durante a semana que precedeu o evento, diariamente, antes das aulas, os alunos eram organizados em várias filas uma ao lado da outra, em frente a uma imagem de Maria para rezarem a Ave Maria, só depois seguiam para as salas de aula.

⁸ Momento em que ocorre o Reahu (ritual em que os membros da comunidade bebem mingau de banana polvilhado com pó dos restos mortais do cacique geral ou de pessoas da sua linhagem).

Não sabemos precisar até que ponto essas datas de festejos religiosos são discutidas e incentivadas em sala de aula, mas a comunidade participa do evento. A igreja fica lotada, cheia de pais para apreciarem seus filhos cantando e louvando em língua portuguesa à Maria. Notamos que as crianças não têm uma visão clara do que estão fazendo, agem sob orientação e fica a impressão de que a catequização do indígena, como em idos de 500, continua a acontecer, porque entendemos que a prática da religião católica não é determinante para diálogo com o não-indígena. Os Yanomami precisam saber o que é o catolicismo, saber que alguns não-indígenas são praticantes dessa religião, que existem outras religiões e não necessariamente praticar o catolicismo para entendê-lo. O que se nota é a tentativa de conversão dos Yanomami aos preceitos cristãos pelos salesianos que administram a escola yanomami.



Imagens 22: Comemorações em homenagem ao Dia do índio

Fonte: arquivo particular Hellen Picanço, 2010.



Imagens 23: Festa da Banana – Reah

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010.



Imagem 24: Festa da Pupunha

Fonte: arquivo particular Hellen Picanço, 2010.

Professores

O quadro de docentes é formado somente por Yanomami, situação decorrente da implementação da formação de professores indígenas por meio do programa de professor-auxiliar e do investimento na formação superior dos Yanomami. Em 2010, quando nossa pesquisa foi realizada, a E.E. Indígena Imaculada Conceição contava com 100% do quadro de professores formado por Yanomami, com variada formação escolar, vejamos:

Formação dos professores yanomami	Quantidade	%
Superior concluído	06	49,99%
Magistério indígena concluído	04	28,57%
Magistério indígena cursando	03	21,42%
Ensino médio	01	7,14%
Ensino fundamental	00	0%
Total	14	100%

Tabela 12: Formação dos Professores Yanomami em 2012



Imagem 25: Encerramento do Curso Formação de Professores Yanomami⁹

Fonte: arquivo particular Hellen Picanço, 2010.

Deste quadro, somente um professor era efetivo, os treze (13) eram contratados por Processo Seletivo Simplificado. Estes profissionais, por serem bilíngues, sempre que se fazem necessárias reuniões com funcionários do governo (FUNAI, IBAMA, UFAM, UEA etc.), são logo solicitados a estarem presentes para intermediar o diálogo. Atuam como tradutores de documentos e intérpretes das falas dos membros da comunidade e dos não-indígenas, essa atuação faz com que tenham papel importante no diálogo com a sociedade envolvente.

Essa atuação modifica a organização das comunidades, pois o professor indígena, devido à sua formação escolarizada e pela função que desempenha no contexto institucional, torna-se uma liderança e passa a ter papel e opinião significativos. Essa atuação aponta justamente para a reformulação dos papéis sociais dentro da comunidade indígena, ou seja, o professor termina, muitas vezes, tendo liderança mais expressiva do que a dos tuxauas e caciques por serem proficientes em língua portuguesa.

A mudança que a escola proporciona na vida social da comunidade yanomami é uma possibilidade de pesquisa para verificar até que ponto ocorrem as mudanças nos papéis sociais tradicionais dos integrantes dessa comunidade.

Gestão escolar

A gestão da escola estadual indígena Imaculada Conceição é exercida (e sempre foi) por padre salesiano. É por meio da Associação Yanomami do Rio Cauaburis e Afluentes – AYRCA - que são escolhidos os Yanomami que atuarão como professores na escola; em seguida, a relação com o nome dos escolhidos é entregue ao gestor da escola, que a encaminha para a SEDUC, a fim de que as pessoas da lista sejam contratadas para o ano

⁹ Na primeira imagem, temos a presença do padre salesiano Alzimar (no canto direito de blusa azul) e do irmão salesiano José Aparecido (no canto esquerdo de blusa verde). Na segunda imagem, eu estou em pé entre os homens yanomami.

letivo. Caso a atuação deles seja satisfatória para a comunidade, são recontratados por mais um ano e, assim, sucessivamente.

Todos os membros da comunidade yanomami fazem parte da associação e opinam nas discussões, embora, em um ou outro momento, o cacique geral se pronuncie, ele não dá o veredito final sobre todos os assuntos. Segundo o padre Reginaldo (entrevista 2011), ele expõe sua opinião, e as pessoas se manifestam favoravelmente a ela ou não, assim não é ele exclusivamente quem decide. A AYRCA resolve também casos em que se precisa afastar professor e opina inclusive sobre os alunos da escola, ou seja, quando determinados alunos, envolvidos, por exemplo, em briga, devem continuar ou não estudando na escola ou determinam o tempo que eles devem ficar afastados das atividades escolares. Essa forma de gerir a escola mostra que realmente ela é comunitária, apesar de haver um gestor não-yanomami, ele não administra sozinho a escola, mas, por meio da AYRCA, a comunidade tomar as decisões sobre sua educação escolar.

Por meio da atuação dos professores da comunidade, pouco a pouco os Yanomami tomam a frente dos trabalhos na escola. Alguns demonstram interesse em assumir a sua gestão, inclusive, por ser esse, talvez, o próximo passo rumo à autonomia perante a educação escolar. Expectativa de autogerenciamento compartilhada por outros grupos indígenas, como os Makuxi (RO). A construção da escola indígena dos Makuxi reflete uma expectativa básica: “o autogerenciamento de uma escola que tenha seu currículo e materiais didáticos produzidos a partir da realidade de cada grupo ou subgrupo” (FREITAS, 2003, p. 63).

Currículo

Além das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Educação Religiosa, que compõem a base nacional do currículo da escola yanomami, as disciplinas Língua Yanomami, Arte Yanomami e Prática Agrícola¹⁰ compõem a parte diversificada do currículo.

A disciplina Língua Yanomami faz com que a língua indígena passe a ser objeto de estudo. Observamos que uma das dificuldades dos professores ocorre em relação a conhecimentos de fonologia, morfologia e sintaxe da língua yanomami, por não haver cursos de formação específicos em linguística para ajudar a refletirem, por exemplo, sobre a distinção entre a representação fonêmica e ortográfica da língua yanomami, até porque não há uma definição da ortografia da língua, conduzindo a uma transferência do código da língua portuguesa para a língua yanomami quando se ensina a língua indígena.

A língua yanomami nos outros momentos que adentra o espaço educacional é língua de instrução, pois as crianças chegam monolíngues em língua indígena à escola, logo,

10 Não observamos aulas das respectivas disciplinas, porque fogem ao escopo da nossa pesquisa.

o ensino necessariamente exige o uso da língua nativa. Essa situação aponta para um programa de ensino que visa a vitalização ou a manutenção linguística, pois os professores preocupam-se em desenvolver a competência linguística das crianças, observamos, principalmente, o trabalho com a escrita em ambas as línguas: yanomami e portuguesa. D'Angelis (2000, p. 3) destaca que

num programa como esse, a escola não pode simplesmente alfabetizar na língua indígena; a língua indígena tem que ser, de fato, **língua de instrução**, isto é, **de ensino**. Por isso, em tais programas a língua indígena ocupará seu lugar de honra em todas as séries.

Apesar de contraditório, ou seja, não haver uso da escrita em língua yanomami no cotidiano da aldeia e pouco uso de escrita em língua portuguesa, mantém-se um ensino grafocêntrico. Isso pode ocorrer talvez porque a orientação da escola ainda é fortemente ligada ao modelo nacional de ensino de línguas, além de possuir forte influência do modelo religioso salesiano de ensino. Bases que valorizam extremamente o ensino-aprendizagem da escrita. Por isso também, o trabalho com a oralidade aparece em segundo plano, e o ensino volta-se para a língua portuguesa, uma vez que são falantes do yanomami.

Na escola yanomami, podemos apontar que um ensino Bilíngue/Multilíngue, conforme orienta o RCNEI, acontece, no entanto, ainda não dando a devida atenção ao trabalho da oralidade das línguas, mas coloca a língua yanomami num lugar de destaque e valorização.

Material didático-pedagógico

Na biblioteca da escola yanomami, existem quatro livros em língua yanomami, a saber: uma cartilha intitulada **Primeiras letras para o povo Kohoroxitari Yanomami**, produzida pelo padre Kazys Jurgis Béksta em 1985, que é direcionada para o ensino do alfabeto e da escrita de algumas palavras da língua yanomami.

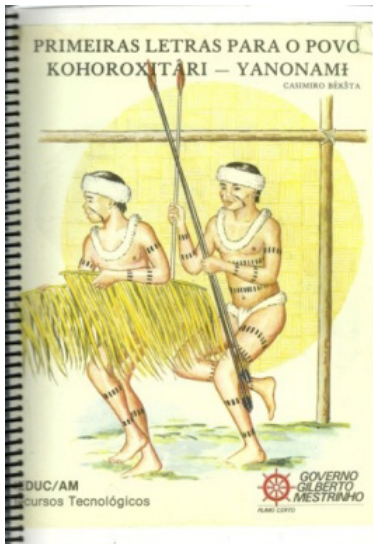


Imagem 26: Cartilha da Língua Yanomami
 Fonte: Beksta, capa, 1985.

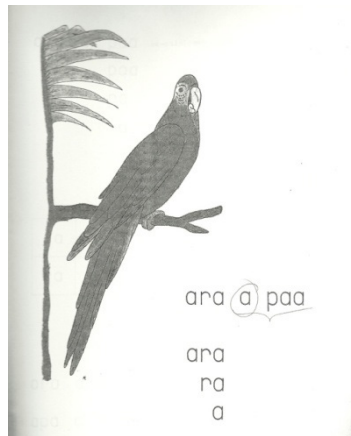


Imagem 27: Página da cartilha yanomami
 Fonte: Beksta, 1985, p. 28 e 29.

Tradução para o português

Arara empoleira-se.
 Arara

Arara empoleira-se.
 O irmãozinho vigia.

Há também na biblioteca dois livros que são coletâneas das histórias do povo yanomami, um intitulado **Yohiwe** – Texto de leitura I e outro intitulado **Hapa te pe re Kuonovawei** – Mitologia Yanomami – Texto de Leitura II, organizados por Hamires Ramirez em 1993 e o livro **Iniciação à língua Yanomami**, produzido também por Henri Ramirez, em 1993.

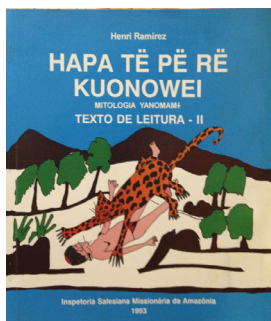


Imagem 28: livro de Histórias e Mitos Yanomami
 Fonte: Ramirez, capas, 1993.

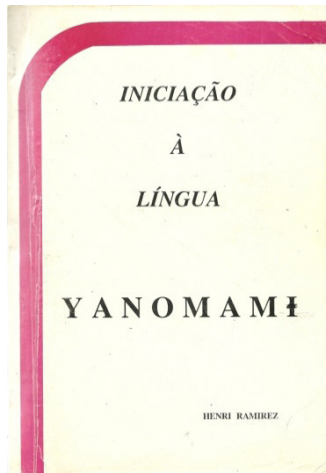


Imagem 29: livro de Iniciação à Língua Yanomami

Fonte: Ramirez, capa, s.d.t.

Este livro (iniciação a língua yanomami) dedica-se ao ensino da fala da língua yanomami para os não-indígenas. Ele foi produzido durante o curso de formação dos professores não-indígenas que trabalhavam na escola yanomami Imaculada Conceição. O material didático tem exercícios que enfatizam a aquisição de vocabulários e tem algumas noções sobre a fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da língua yanomami.

Os quatro livros citados não são utilizados em sala de aula na escola yanomami. Também inexistem livros para o ensino da Matemática, Ciência, Língua Portuguesa demais disciplinas em língua yanomami. Para ministrarem as aulas, os professores reúnem seus planos de aula, visando à elaboração de cartilhas a partir das aulas que elaboraram e que deram melhor resultado. Enquanto isso, os docentes utilizam em suas aulas os mesmos livros didáticos das escolas do não-indígena. Assim, constatamos que o objetivo de ter material didático-pedagógico em língua yanomami está longe de ser alcançado, havendo, por isso, uma distância muito grande entre o modelo de educação escolar indígena e maior proximidade com o modelo de educação escolar não-indígena.

As citadas modificações nos itens analisados são responsáveis pela diferenciação da escola yanomami das escolas nacionais, mas não são suficientes para demonstrar que existe de fato um novo modelo escolar: o intercultural, porque as mudanças são mais estruturais, ou seja, a pedagogia e os processos de ensino indígena não são uma realidade nesta escola. Os professores yanomami estão a reproduzir o modelo de ensino do não-indígena, sem modificá-lo, usam os mesmos métodos de ensino, valem-se dos livros didáticos das escolas nacionais e têm o mesmo apego à escrita.

A escola, portanto, continua com funcionamento, ideologia e práticas não-indígenas, até porque a instituição escolar não fazia e ainda não faz parte da cultura yanomami,

ela configura-se como um “objeto não identificado” no sentido de que os Yanomami não conhecem realmente o funcionamento desse espaço e ele ainda é visto como pertencente ao não-indígena, apesar da nomenclatura *Escola Indígena* indicar o contrário. A visão dos Yanomami pesquisados restringe-se a ver a escola como o lugar para aprenderem, principalmente, a língua portuguesa e adquirir conhecimento de fora da sua cultura, ou seja, é monocultural e não intercultural, apesar de apresentar-se como intercultural. Mantém-se, então a ideia de que a educação escolar é a educação voltada para aprender e assimilar cultura e valores dos não-indígenas.

A escola é um elemento exógeno no contexto yanomami, assim como no contexto dos diversos povos indígenas, pois os povos nativos não têm uma instituição sequer parecida com essa em sua cultura, nunca precisaram de uma escola e nem foram submetidos a outro modelo de escola, por isso a questão central neste processo é como modificar o modelo educacional existente e quais parâmetros devem utilizar para isso. Pensamos que, caso pedíssemos aos Yanomami que explicassem como gostariam que fosse a escola, possivelmente não fariam em um lugar muito diferente do que existe, porque não se pode falar daquilo que não se conhece. Bruno Ferreira, professor kaingang, do Rio Grande do Sul, aborda essa problemática:

A escola dentro da comunidade indígena entrou como um corpo estranho que ninguém conhecia. Quem estava colocando sabia o que queria, e os índios não sabem, hoje ainda os índios não sabem para que é uma escola! Os índios pegam uma escola para reproduzir um projeto que está aí. Ele muda a cara, mas o grosso continua o mesmo. E esse é o problema. A escola entra para dentro da comunidade e se apossa da comunidade. Ela se torna dona da comunidade e não a comunidade dona da escola. Porque a escola tem condição de ter autonomia porque existe apoio legal para isso. Mas nós não estamos sabendo usar isso ainda (NASCIMENTO, 2004, p. 124 – 125).

O fato de os Yanomami não dominarem plenamente a Língua Portuguesa e pouco entenderem a cultura do não-indígena, devido ao pouco contato decorrente do difícil acesso à comunidade, faz com que a escola continue sendo um corpo estranho sob a capa da interculturalidade, do bilinguismo e da classificação indígena.

Por outro lado, podem não desejar um modelo diferente de escola, por ser um trabalho complexo modificar o modelo assimilacionista de ensino. Veiga e D’Angelis (1993, p. 250), ao tratarem do povo kaingang, apontam que “parece ser mais fácil, prático e eficiente usar os atributos da escola do branco, já assimilados, em favor deles do que fazer a crítica e o desmonte dessa escola”. Essa situação pode também estar acontecendo entre os Yanomami.

São valores externos à cultura indígena que acabam ditando os padrões da escola indígena, por mais paradoxal que seja.

Parece-me que estamos sempre pensando na escola como um projeto de futuro nosso; um projeto de sociedade que a gente tem. E sem tentar conhecer primeiro o projeto de futuro, o projeto de sociedade que cada povo tem em mente para si próprio (AZEVEDO, 1997 in D`ANGELIS & VEIGA, 1997, p. 148).

Logo, a escola indígena é e não é dos Yanomami: de um lado, há yanomami responsável pelo ensino, por outro lado, ele reproduz um modelo nacional de escola e não o modelo idealizado (isso, se houver um) da comunidade yanomami. Por isso, o projeto de futuro tanto divulgado, que é o de autonomia, no sentido de

viver conforme seus valores, seus costumes, seus modos de organização social e sua política e ainda como o reconhecimento da capacidade de auto-representação em condições de igualdade em uma sociedade que se reconhece pluriétnica, como constitucionalmente declara-se o Brasil (NASCIMENTO, 2004, p. 71).

Não está sendo executado como tal, mas sim com o sentido de que conhecerão a burocracia do funcionamento escolar, segundo o modelo nacional. Autonomia, nessa vertente, é levar o indígena a gerir a escola, reproduzindo as ideologias e práticas nacionais de ensino.

Não adianta nada falar-se em “escola indígena que respeita a cultura”, e querer impor um modelo de administração que não tem nada a ver com a cultura deles, que é a organização social e política. (AZEVEDO, 1997 in D`ANGELIS & VEIGA, 1997, p. 154)

Diante do exposto, o discurso de autonomia não se sustenta, pois subliminarmente ao modelo intercultural, continua a ser propagado o modelo nacional de educação e, acrescentamos ainda, o modelo religioso de ensino está sendo propagado na escola e, possivelmente, em todas as escolas indígenas em que se tem na administração escolar uma instituição religiosa. Ressaltamos que os indígenas podem não estar criando um modelo novo, não porque achem melhor o que já existe, mas simplesmente porque eles nunca pensaram uma escola e/ou criaram uma, sempre foram submetidos ao modelo existente.

Outra questão que se destaca nesse contexto conflituoso da educação escolar indígena é que educação diferenciada pode ser entendida como educação inferior/pior que a oferecida aos não-indígenas, pensamento identificado por Freitas (2003, p. 64) entre os Makuxi: “Mas professora, me diga uma coisa, finalmente o que é esse negócio de educação específica e diferenciada? Porque se for prá ser pior do que é para os brancos, a gente não quer, não”. Júlio (em conversa informal, 2000).

Apesar de ter sido uma exigência vinda dos próprios indígenas, muitos não entendem como deve ser essa educação escolar, há dúvida e desconfiança de ser algo para prejudicá-los, pensamento fruto dos intensos anos subjugados a um modelo escolar voltado para desestruturação de sua cultura, forma de ser e viver dos grupos indígenas.

Almeja-se a educação de qualidade igual à do branco porque é por meio dela que terão acesso a bens e a melhoria da própria vida na comunidade, a partir do domínio de ferramentas, formas de produção de alimentos, acesso a empregos que não existem na comunidade etc. Diante disso, o aprendizado da Língua Portuguesa termina sendo a porta de acesso aos ganhos almejados, como bem destaca Freitas (2003, p. 68):

O que problematiza a situação é que a sedução da aquisição formal do Português 'falar bem Português', e todo o conhecimento que advêm daí, é muito tentadora para os jovens alunos. Esses almejam a possibilidade de dar continuidade à sua formação e a todos os ganhos materiais condicionados a ela.

As implicações são as mesmas alimentadas por jovens não-indígenas das periferias das grandes cidades, ou seja, de que o domínio da norma culta lhe abrirá as portas no mercado de trabalho e lhe garantirá a ascensão social. No entanto, uma série de fatores são fundamentais para tanto o jovem da periferia quanto os indígenas terem uma vida melhor no que diz respeito aos seus direitos à educação, alimento, moradia, trabalho, saúde etc. Como bem destaca Bagno (1999, p. 69):

O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer.

Outro fato importante que temos que destacar é que a escola geralmente visa a formação dos alunos para o mercado de trabalho não-indígena. Essa questão traz problemas sérios principalmente nas aldeias distantes dos centros urbanos que sobrevivem principalmente da economia interna. Os jovens, ao final dos estudos, não estarão capacitados a atuarem dentro da aldeia, mas fora dela, logo, muitos procurarão os centros urbanos em busca de colocarem em prática o que aprenderam, acontecendo a integração do jovem ao mundo do não-indígena e não ao mundo indígena. Por isso,

Acredito que urge a gente pensar, junto com os povos indígenas, qual é esse mercado de trabalho entre os povos indígenas. Porque a gente vê hoje em dia, no Brasil todo, a formação de quadros indígenas que acabam se situando no mercado de trabalho não-índio. Porque a escola continua produzindo quadros, ela continua sendo implantada com modelos acrílicos e continua produzindo quadros para o mercado de trabalho não-índio (AZEVEDO, 1997 in D'ANGELIS & VEIGA, 1997, p. 153)

No contexto indígena, no entanto, é inaceitável que o pajé, o cacique, o contador de histórias, os mais velhos estejam fora da escola indígena. Azevedo (1997 apud NASCIMENTO, 2004, 159) defende que:

É preciso começar a pensar na criação de uma outra figura jurídica para as escolas indígenas. Não adianta falar em escola indígena que respeite a cultura local, mas querer impor um modelo de administração que não se coadune com a cultura de organização social e política das diferentes comunidades.

A impressão que se tem é que a escola é indígena apenas por conta da nomenclatura escola indígena, da presença de professores indígenas, de algumas disciplinas específicas e pelo calendário escolar incorporar datas de festejos típicos das comunidades yanomami. Pequenas alterações que servem para criar uma aparência intercultural e esconder que a essência da instituição escolar mantém-se nos moldes da escola não-indígena, quando deveria estar construindo, segundo professores e lideranças indígenas guarani/kaiová, em Rossato (1996 apud Nascimento, 2004, p. 87):

Uma escola própria do índio...dirigida por nós mesmos, ...com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua... A comunidade deveria decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A escola deve ensinar o Nande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradições), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações.

É necessário redimensionar a escola yanomami e os valores nela divulgados, bem como tentar reelaborar o modelo de educação escolar desenvolvido na escola de Maturacá, a fim de que ela tenha espaço para novas formas de conhecimentos, para fortalecimento da identidade yanomami, possibilitando a autonomia deste grupo, desconstruindo o modelo escolar de aculturação. Os professores unidos poderiam ser os principais idealizadores e executores do modelo escolar yanomami, apesar da gestão ser salesiana. É por meio da atuação do grupo indígena que as mudanças podem acontecer. Tem que se romper com a “tutela escolar” se deseja autonomia de fato. Senão teremos uma escola indígena apenas aparente, onde há professores indígenas, uma associação para administrar a escola, mas tudo sob a orientação de uma gestão não-indígena, que termina sendo capaz de direcionar os caminhos da educação escolar desta comunidade indígena.

4 . MODELO ATUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE POTIGUARA

Neste momento, passaremos a verificar se o Modelo Intercultural e Bilíngue de Educação Escolar é desenvolvido na Escola Estadual Indígena Guilherme da Silveira da comunidade potiguara de Monte Mor. Analisamos a escola potiguara a partir das mesmas características elencadas para a escola yanomami: Comunitária, Bilíngue/Multilíngue,

Específica/diferenciada e dos itens currículo, calendário, professor, gestão escolar e material didático-pedagógico.

Do universo de escolas potiguara, selecionamos para estudo a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Guilherme da Silveira, que está localizada na área urbana do município paraibano de Rio Tinto, na aldeia Monte Mor, bairro de Vila Regina, situada na Av. Rio Branco, s/n. Apesar de estar em área indígena, atende também aluno não-indígena. Antes do processo de *Retomada*, em 2002, não era escola indígena, por isso não se dedicava a uma educação diferenciada.



Imagem 30: Frente da Escola Indígena

Fonte: [orkut.com.br/Escola Indígena de Monte Mor](http://orkut.com.br/Escola%20Indigena%20de%20Monte%20Mor). Acesso em: 08/01/2009.

A proposta de ensino na escola potiguara, antes de 2002, seguia o modelo assimilacionista, os alunos indígenas que frequentavam a escola não tinham sua identidade potiguara reconhecida, pois eram considerados indígenas integrados, por haver muitas modificações nas suas manifestações culturais e por não falarem mais sua língua indígena, a tupinambá. Esta visão fazia com que os próprios alunos indígenas não reconhecessem sua identidade ou a negassem, ao mesmo tempo em que se submetiam à aquisição do conhecimento escolar não indígena.

Em 2009, a escola contava com 34 (trinta e quatro) funcionários, distribuídos conforme tabela a seguir:

CARGO OU FUNÇÃO	QUANTIDADE
Diretora Escolar	01
Vice – Diretor	01
Secretária Escolar	01
Auxiliar Administrativo	01
Servente	03
Vigia	03
Merendeira	03
Professor Polivalente	11
Professor B	10
Total de Funcionários	34

Tabela 13: Cargos da Escola Potiguara de Monte Mor

Segundo dados do Ideb, 2019, a escola atendia, a 293 alunos, distribuídos entre Educação Infantil; Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A escola conta com a seguinte infraestrutura para o ensino: 8 salas de aula, 1 laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, cozinha, banheiro adequado a educação infantil e banheiro para alunos com necessidades especiais, sala de secretaria e pátio (E-ESCOLA, 2022).

Calendário

O calendário da Escola Potiguara de Monte Mor prevê atividades para datas comemorativas indígenas, como dia da Assinatura da portaria declaratória de Identificação da Terra Indígena Potiguara de Monte Mor (TI) pelo Ministro da Justiça, dia da Caminhada em Defesa das Terras de Monte Mor, Dia de São Miguel (Padroeiro dos Potiguara) e dia Cultural e prevê atividades para datas comemorativas não-indígenas, como Dia da Independência do Brasil, dia do Trânsito, Dia da Bandeira entre outros.

Os professores potiguaras mantêm um movimento forte de mobilização para esclarecer os alunos sobre a luta potiguara pela demarcação de suas terras, reconhecimento como povo etnicamente diferente e respeito a sua identidade indígena. As datas comemorativas relacionadas ao povo potiguara presentes no calendário escolar são justamente para criar momentos de debate e de atividades que promovam a discussão dos temas citados, a fim de mostrar aos jovens como seu papel é fundamental no movimento indígena e para o fortalecimento da cultura potiguara.

Por isso, é comum nas datas comemorativas indígenas principalmente, convidar

os alunos a executarem o toré numa forma de incentivá-los a darem continuidade às manifestações culturais da comunidade e irem assumindo posição ativa dentro do momento indígena.



Imagem 31: Dia cultural

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2009.



Imagem 32: 7 de setembro

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2009.

Professores

A presença de professores indígenas é outro elemento diferenciador da escola potiguara das escolas nacionais. Não se pode precisar quando exatamente os Potiguara assumiram a sala de aula das escolas em suas aldeias, pois antes do movimento de fortalecimento da identidade étnica, muitos indígenas já trabalhavam como professores nas escolas das aldeias, porém não assumiam sua identidade nativa. Foi a partir dos anos

90, que o Estado da Paraíba começou a fazer o reconhecimento das escolas indígenas e, os indígenas, conseqüentemente, passaram a assumir sua identidade nativa, fazendo o Estado os reconhecer como professores indígenas.

Em 2005, a rede escolar que atende aos Potiguara dispunha de 195 professores indígenas com a seguinte formação: superior 82; Magistério 49; ensino médio 57; Supletivo 1º. Grau 1; Ensino Fundamental 6. Deste total, tivemos acesso a informações mais detalhadas sobre a formação profissional de 32 professores potiguara, vejamos:

Formação dos professores potiguara	Quantidade	Área
Superior concluído	21	Pedagogia
	2	Letras
	1	História
	2	Geografia
Superior cursando	3	Pedagogia
	1	Biologia
Ensino médio	2	-
Ensino fundamental	0	-
Total	32	-

Tabela 14: Formação dos Professores Potiguara em 2010

Fonte: Hellen Picanço, 2013

Os professores pesquisados não eram concursados, mas prestadores de serviço, não tendo estabilidade no emprego. Todo final de ano seus contratos são renovados. Muitos já atuavam há 25 anos no magistério, outros começaram a carreira há pouco tempo, tendo apenas 1 ano de docência, na época de nossa pesquisa.

As instituições responsáveis pela formação superior dos citados professores são a Universidade Vale do Acaraú – UVA, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Instituto Moderno – IM¹¹ e Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, que, em 2009, criou o curso de Licenciatura Indígena.

O Ministério da Educação, em parceria com o governo do Estado da Paraíba, desde 2001, tem promovido seminários, cursos de capacitação e oficinas para técnicos e professores. Temas como Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena – RCNEI; os Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena; Letramento

11 É uma instituição privada que desde o ano 2000, o Instituto Moderno mantém até o presente, com a UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE, representada na Paraíba pela UNAVIDA, o curso de Pedagogia em Regime Especial, formando professores licenciados para lecionar do 1º ao 5º ano e depois do 6º ao ensino médio, bem como cursos de licenciaturas em várias disciplinas, realizando, assim, o sonho de muitos estudantes que não tinham oportunidade de cursarem o ensino superior na sua cidade. O Instituto Moderno também sediou turmas da Universidade Federal da Paraíba nos anos de 2006 a 2008 antes da UFPB instalar seu campus em Mamanguape. (<http://institutomoderno.com.br/institucional/historia>. Acesso: 12.07.12).

Indígena, Avaliação do cumprimento dos objetivos e metas referentes à Educação Escolar Indígena foram debatidos, visando-se entender a visão do povo potiguara sobre a educação escolar que desejam e necessitam, bem como abordar a realidade local de cada aldeia/escola no dia a dia, além de refletir sobre as leis vigentes que orientam a Educação Escolar Indígena.



Imagem 33: Encerramento de um Curso Formação de Professores Potiguara - 2010¹²

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço

Pelo fato de as aldeias potiguara estarem em área urbana, os Potiguara puderam ter acesso aos cursos superiores por iniciativa própria, fazendo com que, inicialmente, assumissem a sala de aula sem nenhuma ajuda do Governo e sem se assumirem indígenas. Quando o movimento indígena começou a se fortalecer, muitos professores saíram do silêncio e se juntaram à causa indígena, levando o Estado a reconhecê-los como povo etnicamente diferente. Só a partir de então, o Estado passou a ter uma política diferente e por isso passou a contratar preferencialmente indígenas para atuarem nas escolas, além de passar a promover cursos voltados para a temática indígena, até que, em convênio com a UFCG, criou a Licenciatura Indígena, assumindo definitivamente a responsabilidade de qualificar os Potiguara para conseguirem conquistar autonomia no seu processo escolar.

De acordo com o que observamos, os docentes sempre se fazem presentes e atuantes no movimento indígena para lutarem por seus direitos, para pensar a escola que desejam, tanto que muitos já assumiram a gestão de escolas indígenas.

¹² Na imagem, temos a presença da pesquisadora abaixada entre um professor e uma professora potiguara.

Gestão Escolar

O gestor das escolas é quem toma as decisões administrativas a partir do que a secretaria de educação do Estado da Paraíba solicita e a partir do que é decidido pela Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP). Muitas escolas potiguaras já possuem gestor indígena.

A OPIP é o órgão por meio do qual a comunidade potiguara passou a tomar decisões coletivas a partir de intensos debates com a finalidade de conscientizá-los sobre o projeto de implantação, manutenção e desenvolvimento de uma educação escolar que garanta ao povo Potiguara a autonomia e o fortalecimento da cultura e da identidade nativa. A gestão escolar, portanto, faz-se a partir de encontros para o intenso e permanente diálogo, discussões, reflexões sobre a educação escolar indígena.

Os professores que trabalham sob o regime de contrato temporário são indicados pela comunidade. A SEDUC contrata-os mediante essa aprovação da comunidade. Os efetivos não passam por essa seleção. Vale ressaltar que a gestão das escolas indígenas se diferencia das escolas não-indígenas pelo fato de as decisões não serem tomadas unicamente pelo gestor, mas levadas a debate tanto pela comunidade escolar quanto pela comunidade indígena como um todo. Entre os Potiguara, dependendo da importância do assunto, a OPIP é chamada a se reunir para deliberar. A característica marcante da gestão das escolas potiguaras é a participação ativa dos gestores para solicitar melhorias para as escolas junto à Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

Currículo

O componente curricular da escola potiguara é dividido em dois eixos. Em um deles constam as disciplinas da base nacional: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Educação Religiosa; no outro constam disciplinas que compõem a parte diversificada: Língua Tupi, Etnohistória do Povo Potiguara e Arte e Cultura do povo Potiguara.

A disciplina Etnohistória reúne os conhecimentos sobre a história e cultura do povo Potiguara. A intenção da inserção da disciplina nas escolas potiguaras é ensinar os jovens sobre o seu povo: falar sobre a terra indígena, sobre o toré, sobre a história de contato dos Potiguara com os colonizadores.

A disciplina Arte Indígena foi introduzida na escola para ensinar aos mais novos a pintura, a dança e o artesanato potiguara, objetivando recuperar o conhecimento tradicional esquecido no decorrer do processo colonizador.

A disciplina língua tupi foi introduzida depois que um grupo de professores potiguarsa terminou o curso de formação em língua tupi, ministrado pelo professor Eduardo Navarro – USP, em 2000. O objetivo era fazer as crianças aprenderem a língua tupi, formando-se

uma geração de falantes de tupi, ao mesmo tempo, acreditava-se que os jovens, depois de aprendida a língua tupi, ensinariam seus familiares, vizinhos, amigos a falarem a citada língua e, assim, a comunidade voltaria a ser falante de uma língua indígena.

Para alguns professores, o ensino da língua tupi é fundamental para caracterizar a escola como indígena, se não houvesse essa disciplina, ela não seria de educação diferenciada, vejamos:

É importante porque resumindo é a primeira língua, a língua como se chama de (pausa, pensando) a língua (tenta lembrar) que no ano, até mil oitocentos e, deixa eu ver, até 1837 aqui só falava tupi aí com o tempo foi perdendo essa cultura, mas quer queira quer não queira é importantíssimo *tá porque se hoje em dia não tivesse gente que falasse tupi, alguns professores eu acho que aqui nem negócio de indígena não tinha*. É fundamental esse negócio da língua tupi. E quer queira quer não queira vai ter uma, vai ser obrigado os professores indígenas com o tempo obrigado a falar tupi todos esses professores indígenas (PROFESSOR POTIGUARA, 2009, grifos nossos).

Os professores de tupi não são proficientes na língua, assim como ninguém na comunidade potiguara. Os docentes detêm os conhecimentos aprendidos durante o curso citado, os quais são repassados em sala de aula, logo, a língua tupi nas escolas não corresponde a uma L1 e é língua objeto de estudo para que se torne, pelo menos, L2, pois ela ainda não foi aprendida de fato por quem a ensina. Os professores possuem um conhecimento restrito de vocabulário em tupi, bem como dominam curtas e poucas sentenças. Diante disso, não podemos falar em ensino bilíngue/multilíngue, de fato, entre os Potiguara, mas em ensino monolíngue em língua portuguesa, uma vez que essa é a língua de instrução dos conteúdos, por ser a L1 da comunidade.

Como observamos, o currículo veio responder à necessidade do povo Potiguara de fortalecer sua cultura e recuperar parte de sua memória perdida ou silenciada ao longo dos séculos de colonização. Freitas (2003, p. 68) destaca que no discurso isto tudo parece bem arrumado: deve-se ter na escola um espaço para se estudar a língua e a cultura tradicional. Na prática, entretanto, entre os Makuxi, por exemplo, não há o hábito de se usar a língua makuxi, tudo é vivenciado em português. O conflito está posto, então, entre o que se quer e o que se faz, ou o que diz que se faz e o que realmente se faz.

Ao contrário do que acontece entre os Yanomami, as aulas são novamente momentos de fortalecer nos jovens a cultura potiguara, de trabalharem seu autorreconhecimento, pois o longo período de identidade negada faz ainda muitos terem vergonha, muitas vezes, de serem identificados como indígenas. Assim, as manifestações culturais do povo Potiguara não aparecem em sala de aula como estereótipo, mas como marcas da etnicidade distintas deles, como elementos vivos que os ajudam a se diferenciarem do não-indígena.

A língua tupi, apesar de não estar apresentando bons resultados no aprendizado em sala de aula, é uma língua de fortalecimento de identidade, funciona como um símbolo

potiguara, discussão a ser detalhada no capítulo 4. A presença da língua tupi na escola melhorou a autoestima do grupo, pois podem responder à exigência da sociedade envolvente de terem uma língua indígena, por mais que ela seja uma língua morta e esteja como objeto de estudo, uma disciplina no currículo. O efeito de se ter o tupi sendo ensinado nas escolas municipais e estaduais indígenas é muito favorável à imagem dos Potiguara. Questão que também será melhor tratada no capítulo 4.

Material Didático-pedagógico

São cinco os livros de ensino de tupi, os quais têm o mesmo título: **T'íã-Nhembo'e Potiguar-Ymûana Nhe'enga Resé**: tupi antigo para o ensino fundamental, mas escritos em língua portuguesa. Eduardo Navarro é autor de dois volumes e Josafá Padilha Freire, Manuel Eufrásio Potiguasu e Pedro Eduardo Pereira são autores de três volumes, os quais foram orientados por Navarro. Em 2020, foi publicado o livro intitulado Vocabulário da língua tupi, de autoria de Almir B. da Silva. Este são os livros que auxiliam o professor de língua a refletir e a entender a estruturação da citada língua. Não há gramática da língua tupi.

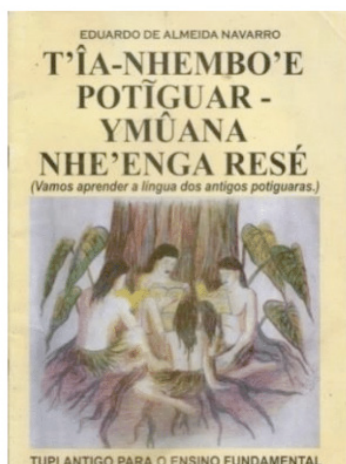


Imagem 34: Cartilha de Tupi

Os Potiguara têm a língua portuguesa como L1, logo, o material didático para as demais disciplinas é também em língua portuguesa, sendo o mesmo distribuído nas escolas não-indígenas do Estado.

As mudanças (professor indígena, gestão comunitária, disciplinas específicas e calendário específico), portanto, configuram as marcas da educação escolar potiguara, porque no mais, assemelham-se às escolas nacionais. Semelhança que ocorre porque entre os Potiguara a instituição escolar existe há muito tempo. Desde o início de seu

funcionamento foi norteadas pelas diretrizes nacionais. Logo, o grande tempo de contato com o modelo educacional colabora para que as semelhanças predominem. Só a partir do momento que a lei lhes garantiu o direito de terem uma educação escolar diferenciada, os Potiguara passaram a tentar ressignificar esse espaço, apesar de os principais elementos diferenciadores das escolas potiguara das não-indígenas serem os professores indígenas, as disciplinas específicas e o calendário intercultural que, juntos, formam o tripé que sustenta a educação escolar potiguara. A escola potiguara termina reproduzindo as práticas nacionais de ensino, porque elas correspondem, em sua maioria, às práticas deste grupo indígena, uma vez que eles, segundo Ribeiro (1995), podem ser considerados indígenas integrados, por haver muitas modificações nas suas manifestações culturais. A incorporação da escola é uma delas.

O movimento dos professores e da comunidade potiguara em direção à implantação das escolas indígenas em suas aldeias fez delas o lugar onde se trabalha o processo de autorreconhecimento como povo etnicamente diferente. Embora nessa comunidade tenha havido um intenso contato com o não-indígena, o que provocou uma descaracterização da cultura e dos costumes dos Potiguara, busca-se na escola ensinar às novas gerações sua origem indígena, a história, língua de seus antepassados, a fim de que esses jovens assumam sua descendência indígena, negada por muitas gerações, devido ao intenso e contínuo processo de repressão por eles vividos.

Um professor potiguara em resposta ao questionamento sobre Educação Escolar Indígena chega a apontar que é por meio da escola que as crianças passam a compreender e a saber que são indígenas, vejamos:

Porque a criança indígena, ela não nasce sabendo de nada, sabendo se é índio ou isso outro, então ela tem que ir pra escola pra aprender, então, em termos de educação, escola é isso aí (PROFESSOR POTIGUARA, 2007).

Atualmente motivados pelo discurso de valorização do indígena, muitos Potiguara saíram do silêncio e passaram a se autorreconhecerem como membros de um povo etnicamente diferente, a fim de usufruírem dos direitos a eles garantidos, os quais por muito tempo foram negados. Há um movimento para ressignificar a educação escolar, e construí-la a partir dos anseios e necessidade do povo potiguara, que é de “recuperar” a cultura perdida durante o processo colonizador. Nessa perspectiva, um diálogo vem sendo construído com o Estado para, de fato, as mudanças acontecerem, e a escola tornar-se uma instituição que os ajude no processo de autorreconhecimento.

Assim, de acordo com os posicionamentos dos professores potiguaras por nós entrevistados, entendemos que há três visões sobre o que é Educação Escolar Indígena Potiguara: a primeira consiste em uma proposta em construção de valorização e de respeito às comunidades nativas; a segunda representa o viés pelo qual a criança adquire consciência de sua etnicidade; a terceira resume-se às disciplinas acrescentadas no currículo escolar.

Discursos díspares na conceituação da proposta, igualando-se somente quando tratam das medidas tomadas para caracterizar a instituição escolar, ou seja, inclusão das disciplinas língua tupi, arte e cultura e etnohistória do povo potiguara.

A comunidade potiguara ainda tenta entender o que é a Educação Escolar Indígena, como ela deve ser construída a partir do que ainda detém de sua cultura e como ela pode ajudá-lo a fortalecer a sua cultura ancestral ou mesmo ressignificá-la. Segundo um professor indígena, a Educação Escolar Indígena é algo que não está pronto, mas que estão, aos poucos, descobrindo o que é e como tornar a proposta praticável e coerente com os princípios defendidos.

Só que a Educação Indígena Diferenciada hoje é algo que não está pronto, como a educação nunca consegue estar pronta, a educação sempre é algo mutável. *A educação Indígena / estamos vivendo um momento de descoberta, o que vai ser a educação indígena realmente.* No caso é::: aqui de aqui em Monte Mor nós estamos trabalhando muito forte é::: na construção da proposta político pedagógica da escola e do currículo escolar. Nós estamos prevendo hoje oferecer as crianças que é um debate muito interessante, que é a questão do Tupi-Garani¹³. É você sabe os Potiguara, eles perderam a língua mãe, então é:::há essa tentativa de resgate do Tupi dentro da grade curricular, quer dizer, é um desafio muito grande que a gente tá tentando buscar. Como também a questão da Arte Cultura, a disciplina de arte que existe aí no currículo tradicional nós já mudamos e acrescentamos a Arte Cultura, que é uma forma de tá valorizando também a arte e a cultura. Como também Etnohistória que entrou nesse ano agora no currículo escolar, tem buscado trazer aos alunos a contextualização da história indígena do povo que eles estão inserido. *Ou seja, se eu te falar que a educação tá pronta, eu não concordo, se disser que a educação indígena está sendo construída, é uma realidade,* se eu disser que é fácil, também não, porque às vezes os próprios gestores que deveriam amparar muitas vezes não entendem a proposta, não conhecem o que é a proposta. Então é uma luta diária, mas eu acho que a educação indígena eu definiria ela como::: algo bom que poderia ainda ser melhorado (PROFESSOR POTIGUARA, 2007).

Diante disso, é claro que o longo tempo de contato dos Potiguara com o não-indígena, a incorporação de valores e formas de viver do não-indígena pelos Potiguara e a pouca compreensão sobre educação escolar indígena explicam porque o modelo não-indígena de escola não está sendo mudado para o intercultural, apesar do discurso de que ele já é adotado e praticado.

Em resumo, podemos construir o seguinte quadro comparativo entre as escolas yanomami e potiguara:

13 Ressaltamos que, apesar de o professor falar em Tupi-Guarani, entendemos que o termo adequando é língua tupi, outrora língua tupinambá.

Escola Yanomami	Escola Potiguara
<p>Modelo de Educação Escolar Nacional. Motivo: a escola faz parte da cultura yanomami há pouco tempo, por isso não conhecem o funcionamento dela a ponto de ressignificá-la.</p>	<p>Modelo de Educação Escolar Nacional. Motivo: a escola já faz parte da cultura potiguara; seu funcionamento está em grande parte de acordo com os ideais de escola pensada pelos Potiguara, o diferencial está em ela ser o local para tomada de consciência étnica.</p>
<p>Professores: todos indígenas, grande parte sem formação superior.</p>	<p>Professores: parte indígenas e outra não-indígenas. Há, porém, um número expressivo de professores indígenas com formação superior.</p>
<p>Não há um movimento de ressignificação da escola, o projeto de autonomia está no campo do saber do funcionamento da escola nos padrões nacionais.</p>	<p>Há um movimento de ressignificação da escola, para ela apresentar elementos da cultura potiguara, fato que gera invenção das tradições, ou seja, recria-se ou “recupera-se” elementos da cultura que foi perdida. Há também o projeto de autonomia que passa pelo processo de autorreconhecimento.</p>
<p>Gestão escolar: realizada por meio de associação – AYRCA e por meio de gestor salesiano, o qual termina direcionando quase todo o processo de ensino para o modelo nacional e religioso de base católica.</p>	<p>Gestão escolar: realizada por meio de associação – OPIP e por gestores indígenas e não-indígenas. Não observamos nenhum modelo religioso de ensino presente na escola.</p>
<p>Material didático-pedagógico: inexistem livros em língua yanomami para o ensino das disciplinas, inclusive da língua yanomami.</p>	<p>Material didático-pedagógico: todos os livros da escola estão em língua portuguesa, inclusive os livros de língua tupi. A LP é a L1 da comunidade.</p>
<p>Currículo: as disciplinas Língua Yanomami e Arte Yanomami são as disciplinas que tratam diretamente sobre a cultura da comunidade, apesar de que na prática a disciplina Língua Yanomami foca mais o aprendizado da escrita, e a Arte Yanomami não reflete profundamente sobre a cultura do povo.</p>	<p>Currículo: as disciplinas Língua Tupi, Etnohistória do povo potiguara estão diretamente ligadas à cultura potiguara. A primeira disciplina, apesar de não está contribuindo para a comunidade se tornar bilíngue, contribui para marcar a identidade potiguara. A segunda disciplina trata da história do povo potiguara e por meio dela tentam repassar para os jovens esse conhecimento.</p>
<p>Língua indígena: língua yanomami é tanto língua objeto de estudo quanto língua de instrução.</p>	<p>Língua indígena: língua tupi é exclusivamente língua objeto de estudo.</p>
<p>Calendário: prevê atividades relacionadas a datas da cultura yanomami, da sociedade nacional e de festejos católicos.</p>	<p>Calendário: prevê atividades relacionadas a datas da cultura potiguara e da sociedade envolvente.</p>

Tabela 15: Escolas Yanomami e Potiguara

Fonte: autoras, 2022.

Conclui-se, assim, que os Yanomami estão adotando e tentando dominar o modelo de educação do não-indígena, sem ressignificação dele. Isso ocorre muito mais por desconhecimento do que seja essa instituição e de como podem ressignificá-la. O fato

de os Yanomami ainda não dominarem suficientemente a língua portuguesa contribui também para eles aceitarem o modelo nacional de educação escolar. Assim, caminham na contramão das orientações do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas - RCNEI e das Leis que regem a Educação Escolar Indígena, os quais orientam para uma educação intercultural. Os Potiguara, por sua vez, estão há cinco séculos em contato com a instituição escolar, por isso o modelo nacional de escola foi incorporado pelos indígenas. Atualmente tentam ressignificar a escola indígena, mas ainda estão distantes da efetivação do modelo de educação intercultural. Em ambas as escolas indígenas, portanto, tem de haver mudanças nas perspectivas ideológicas que embasam a educação nelas desenvolvidas para se tornarem instituições atuantes no processo de autoafirmação da identidade indígena.

Diante do exposto, a questão fundamental é como fazer com que a educação indígena (aquela repassada pela comunidade) faça parte do contexto e objetivos da Educação Escolar e como fazer com que o letramento escolar seja um instrumento a mais, “uma técnica suplementar, tirada do branco, para resolver os problemas trazidos pelo contato” (MELIÀ, 1979, p. 60). A resposta a essas questões construirá uma Educação Escolar Indígena em que povos nativos afirmem sua identidade, preservem suas histórias e os levem ao conhecimento da sociedade envolvente, por meio de uma educação, de fato, intercultural.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS YANOMAMI E TUPI

1 . POR QUE LÍNGUA YANOMAMI E PORTUGUESA NA ESCOLA YANOMAMI?

A Política Linguística nacional, que prevê o ensino bilíngue intercultural, foi adotada pelos Yanomami, apesar de como mostrado anteriormente, tal modelo não ser executado de fato.

Os Yanomami da região de Maturacá, conforme mostrado no capítulo 1, na fase de infância e da terceira idade são monolíngues em língua nativa, existindo um grupo bilíngue com proficiências diferentes no uso das modalidades oral e escrita da língua portuguesa. Por isso, os motivos elencados para justificar o ensino da língua portuguesa na escola yanomami correspondem aos apontados pelo RCNEI: para entenderem e participarem ativa e, conscientemente, das práticas languageiras da sociedade envolvente; exercerem sua cidadania e, como destacam os indígenas, não serem enganados nas relações comerciais, sociais e humanas com a sociedade envolvente; além de terem, por meio do aprendizado da língua portuguesa, a possibilidade de progressão escolar, ocupar posto de trabalho dentro e fora da comunidade e poderem defender suas terras e cultura.

Na comunidade yanomami, atualmente o ensino-aprendizagem da língua yanomami ocorre, principalmente, devido ao discurso oficial de fortalecimento da língua indígena. Os professores yanomami relatam que a comunidade resistiu, por muito tempo ou foi contrária, ao ensino bilíngue, porque a necessidade era aprender o português pelos motivos elencados anteriormente. Os Yanomami da região de Maturacá, portanto, não aceitaram, inicialmente, a Política Linguística nacional.

Essa postura dos Yanomami aponta que o desejo de comunidade indígena, muitas vezes, não se coaduna com as propostas vindas do Governo e, até mesmo, com as reivindicações de outros povos indígenas. Então, não podemos falar que o ensino bilíngue é um desejo dos povos indígenas como um todo. Há casos em que o ensino somente do português é o que se espera, ou seja, a política linguística eleita pela comunidade entra em conflito com a política linguística vinda de fora. Nesse jogo de forças, por um lado, tem-se o Governo com meios de execução da política linguística e, de outro, ou então, ela, devido à ação dos decisores, usuários da língua, termina sucumbindo, pois, apesar de toda a estrutura do Governo para implantar uma política linguística, são os usuários da língua que determinam se a política linguística de fato vai acontecer.

Após todo um trabalho de conscientização feito pelos professores indígenas e pela gestão da escola, a oposição à proposta de ensino bilíngue criado pelo Governo diminuiu, e a maioria passou a apoiar a proposta de letramento dos alunos também em Yanomami, ou seja, a Política Linguística nacional passou a ser executada. Até porque as crianças chegam monolíngues em Yanomami à escola, não tendo como não fazer uso da língua indígena nas salas de aula. Duas ações foram executadas para à implantação da política nacional para as línguas: a inserção da disciplina Língua Yanomami na escola e o desenvolvimento da escrita da Língua Yanomami. Agora, além de língua de instrução, a língua indígena passou a ser objeto de estudo. No entanto, a proposta que anteriormente mais agradava a comunidade era de que a Língua Yanomami servisse apenas como trampolim para o aprendizado da Língua Portuguesa, isto, havia o desejo do bilinguismo de transição. A escrita e a fala, principalmente, da língua nativa não deveriam ser objetos de reflexão em sala de aula, ou seja, não se deveria dedicar um tempo para o ensino-aprendizagem de uma língua que não amplia os horizontes de diálogo com o não-indígena, ao contrário, o restringe. Argumentavam, assim, os contrários ao ensino da língua yanomami.

Essa forma de pensar, que supervaloriza o aprendizado da escrita e da leitura da língua portuguesa, evidencia, segundo Maher & Cavalcanti (2005, p. 11), a falsa ideia difundida em programa de Educação Escolar Indígena de que a decifração da sociedade envolvente se faz por meio da alfabetização:

Nosso grafocentrismo faz com que frequentemente inculquemos, no índio, noções enganosas sobre os benefícios da escrita. Uma delas refere-se à ideia de que só quando ele aprende a ler e escrever é que conseguirá, de fato, a lógica do mundo dos brancos. “Alfabetize-se e nos decifre” é uma mensagem subliminar que, infelizmente, deu apoio a muitos programas de Educação Escolar Indígena em nosso país. A aquisição dessa competência seria, assim, a garantia de que o índio conseguiria resolver os problemas decorrentes do contato, e também a garantia de que ele teria uma participação plena na sociedade nacional.

As autoras chamam a atenção para que a falta de alfabetização dos grupos indígenas em língua portuguesa não seja o exclusivo e maior obstáculo que faz as comunidades nativas sofrerem com a exploração, a falta de assistência, invasão de suas terras etc., quando, na verdade, esses problemas são decorrentes de questões políticas e sociais. Dentro da própria sociedade não-indígena, a alfabetização e a escolaridade não garantem ao indivíduo o pleno gozo de direitos sociais, embora reconheçamos os benefícios decorrentes da escolarização para as sociedades como um todo. A questão é bem mais complexa do que se apresenta, pois há pessoas com bom nível de instrução escolar vivendo sem emprego, sem saneamento básico, em condições precárias, apesar de serem não só alfabetizadas, mas também até mesmo graduadas. O valor da escrita está tão sacramentado que as culturas ágrafas são vistas como limitadas e atrasadas por

não possuem uma técnica mais “elevada” para comunicar e registrar seu raciocínio. Daí o ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa, nessa perspectiva, ser impregnado do desejo de inserir as comunidades indígenas nessa condição.

Conclui-se que o ensino-aprendizagem de línguas na escola yanomami volta-se fortemente para a língua portuguesa, principalmente na sua modalidade escrita, pois impera a concepção equivocada de que esta é uma técnica avançada e forma privilegiada de manifestação do raciocínio, ou como explica Marcuschi (2005, p. 29): “a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e, como tal, uma evolução nos processos noéticos (relativos ao pensamento em geral), que medeiam entre a fala e a escrita”. Por isso entendemos que o mesmo fenômeno encontrado nas pesquisas de Nietta (1994, p. 55) fazem-se presente entre os Yanomami da região de Maturacá.

A partir desta alfabetização bilingue, com tendência à maior ênfase na Língua Portuguesa, *os escritores passaram a utilizar-se funcionalmente mais da escrita em L2*, em situações comunicativas diversas no âmbito escrito: as cartas entre parentes ou não-índios, livros didáticos para o apoio do currículo, relatórios de suas atividades (como os “diários de classe” dos professores e os cadernos de registro do trabalho, realizado pelos gerentes das cantinas e os agentes de saúde indígenas (grifos nossos).

Ou seja, a língua portuguesa se faz presente para dialogar com o não-indígena, sendo trabalhada, principalmente, a escrita desta. Em contrapartida, a língua yanomami faz-se presente na escola por questões políticas, sendo também devido a essas razões a maior ênfase dada em sala de aula a sua escrita, apesar de que nos usos sociais a escrita da L2 prevalece entre os usuários das línguas. Logo, alfabetização bilingue não ocorre de forma a desenvolver a proficiência dos alunos em todas as modalidades da língua, seja ela língua portuguesa ou língua yanomami. Assim, vê-se a escrita como “oriunda e integrada ao “mundo dos outros”, linguagem do estrangeiro ou não-índio, a oralidade, a linguagem nativa, tradicional e indígena, estrangeira à escola e a seus atos de escrita” (NIETTA, 1994, p. 55).

2 . POR QUE LÍNGUA INDÍGENA E PORTUGUESA NA ESCOLA POTIGUARA?

A comunidade potiguara é monolíngue em língua português e o ensino da língua tupi está sendo implantado, porque estão de acordo com a Política Linguística nacional, que prevê o ensino bilingue. O português nessa realidade é ensinado pelos motivos equiparáveis aos da escola nacional:

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (PCN, 1997, p. 33).

Isso porque a comunidade potiguara possui o português como sua primeira língua há mais de 200 anos, estando, por isso, numa etapa diferenciada de ensino do português, se comparada a outras comunidades nativas que estão no processo de aquisição do código. Os Potiguara dominam plenamente a língua portuguesa, pois são falantes nativos desta, estando, assim, avançados no domínio de vários gêneros textuais que orientam as práticas linguísticas da sociedade para ampliarem suas possibilidades de interação e participação social.

Como forma de pôr em prática o ensino bilíngue, duas ações foram executadas: aprendizado do tupi via curso de língua tupi, depois deu-se a inserção da disciplina tupi no currículo das escolas indígenas. Em seguida, algumas apostilas de ensino de língua tupi foram produzidas.

A língua nativa configura-se como “uma língua simbólica, cujo estatuto dentro da comunidade potiguara é de bem, de sagrado, de identidade” (SIMAS, 2009, p. 138). Aprender tupi, portanto, significa para os Potiguara recuperar uma parte da identidade nativa, um patrimônio que foi reprimido até a extinção durante o processo de colonização por meio das políticas linguísticas de unificação do Brasil.

O discurso do resgate que tanto os Potiguara defendem e que ganha respaldo no RCNEI se contrapõe à história evolutiva das sociedades, pois é sabido que todas as culturas estão sempre se transformando e se ressignificando, principalmente em contexto de contato. Logo, o projeto de se resgatar parte da identidade perdida, por meio do aprendizado do tupi, não passa de uma das “concepções caricaturais muito frequentes em teses acadêmicas: ‘O índio como agente de resgate cultural’, ‘buscar recuperar a cultura ou o índio, etc.’” (ORLANDI, 2002, p. 235). Ou seja, induz-se, equivocadamente, o indígena a almejar e lutar pela recuperação do passado, como se sua cultura tivesse que negar as mudanças sociais, culturais e que para ser indígena tem que se abrir mão do presente, da realidade construída ao longo dos anos durante o processo de interação com o não-indígena. O indígena precisa abandonar essa visão ultrapassada e ser colocado no centro do processo educacional,

como *sujeito que pratica sua cultura*, e se transforma, transformando-a. Ao invés de se falar em ‘resgate’, é melhor assumir a relação transformadora e pensar em criar condições para que se desenvolvam práticas em que haja *re-significação* dos sentidos (cultura) e dos sujeitos (índios) (ORLANDI, 2002, p. 235, grifos da autora).

Pensar dessa maneira é sair do objetivo do retorno a um passado e chegar à proposta de compreensão da situação de linguagem e de vida em que os povos nativos estão envolvidos atualmente. Assim, o passado será ressignificado e a identidade indígena fortalecida por meio de outros elementos culturais. Afinal, ser indígena é mais do que falar uma língua nativa.

Ao contrário dos Yanomami, que enfrentaram forte resistência de parte do grupo ao ensino-aprendizagem da língua indígena na escola, a comunidade potiguara, apesar de alguns poucos membros não concordarem, aprovou a proposta de implantação da língua tupi, principalmente por receberem muitas críticas da sociedade envolvente por não falarem a língua. Elemento que, para a sociedade envolvente, marca a identidade indígena. A comunidade viu no ensino do tupi a possibilidade de afirmação de sua etnicidade frente à sociedade que tanto lhes cobra uma resposta sobre o uso da língua indígena e de outras características de um indígena genérico presente no imaginário da sociedade brasileira.

Considerando este discurso e o fato de não haver falantes de tupi, pelo menos há 200 anos, e não serem criadas situações de uso da língua tupi fora da sala de aula, entende-se que o ensino da língua tupi não tem bases comunicacionais para se fazer presente no contexto escolar. É uma motivação ideológica que faz os Potiguara insistirem e num ensino abstrato, descontextualizado e sem aplicação linguística no bojo das práticas discursivas. Ressaltamos, por isso, que “não é a transmissão escolar de uma língua que poderá desestabilizar o uso de outra, mas a sustentação ideológica que alimenta algumas de suas práticas” (SANTOS, 2011, p. 41). Ou seja, a língua portuguesa é ensinada como um elemento de ascensão social, isto é, superior, enquanto a língua indígena é ensinada como elemento de resgate, constituindo-se, assim, com menor valor perante à língua portuguesa, embora ressaltemos que, do ponto de vista linguístico, não existe língua inferior e/ou superior. Portanto, como em questão de línguas há sempre razões políticas para manutenção, revitalização ou mesmo extinção de uma língua, muitas vezes, a língua indígena, como é o caso do tupi, só está na escola indígena por questões políticas ligadas ao fortalecimento da identidade indígena.

3. ENSINO BILÍNGUE NA COMUNIDADE YANOMAMI DA REGIÃO DE MATURACÁ

No decorrer das discussões, conclui-se que a Política Linguística do estado brasileiro visa atualmente a conceder *status* de igualdade às línguas (portuguesa e indígenas), salvaguardar as línguas em processo de extinção e “resgatar” aquelas que já desapareceram no seio da comunidade nativa. Para tanto, propõe que esse objetivo seja alcançado, principalmente, por meio da Educação Bilíngue e Intercultural. De acordo com as propostas gerais, expostas no RCNEI, o Governo orienta como deve ser a Educação Escolar Indígena e o ensino das línguas.

Cumprindo nosso objetivo de observar em dois casos (comunidade yanomami de Maturacá e potiguara de Monte Mor) quais os principais fatores que caracterizam a implementação da Política Linguística Nacional, especificamente com relação ao desenvolvimento do ensino de línguas, passamos a discutir o Ensino Bilíngue e Intercultural

na comunidade yanomami da região de Maturacá.

Nossas observações centralizaram-se na Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição. Ela adota a Política Linguística do Governo. A proposta do Governo é de que as escolas indígenas sejam bilíngues/multilíngues, logo, espera-se que haja o ensino da língua indígena e da língua portuguesa nos anos escolares, todavia, não se faz, muitas vezes, um diagnóstico da comunidade em que a Educação Bilíngue será implantada, surgindo o primeiro fator que dificulta a sua implantação ou gera resultados insatisfatórios, vejamos:

1. Desconhecimento (ou não) da realidade sociolinguística da comunidade a levar em consideração durante a elaboração de projetos voltados para o ensino de línguas.

Estudar as línguas considerando a situação sociolinguística dos povos, e de forma coletiva, envolvendo professores e alunos, cada um desenvolvendo seu projeto de pesquisa, mas ligado ao mesmo tema contextual, como foi o caso deste estudo, facilita o diálogo teórico e prático entre docentes e discentes. Esse tipo de trabalho contribui para repensar o papel das línguas na escola como fonte de afirmação de identidade e de visão de mundo. Ajuda também na construção de metodologias de ensino de línguas e de pensar o papel das línguas na educação bilíngue (SILVA, 2010, p. 85 in ROCHA et al, 2010).

A relevante orientação de Silva não é seguida pelo Governo do Estado do Amazonas, pois, em 2010, implantou o ensino médio semipresencial, o qual atende, em 2012¹, 22 jovens e/ou adultos. Curso ministrado somente em língua portuguesa e realizava-se por meio de aulas ao vivo transmitidas pela TV. Depois, os alunos realizavam atividades sob a orientação do tutor presencial (um professor indígena da comunidade). Perguntas podiam ser enviadas pela internet e eram respondidas, quase sempre, ao vivo, pelo professor ministrante do curso. O excelente projeto parece ter sido implantado em Maturacá sem uma avaliação sociolinguística prévia, por não considerar que, apesar de a faixa etária envolvida no curso de ensino médio, corresponder aos falantes bilíngues (L1 – língua yanomami; L2 – língua portuguesa), ela possui grau variado e baixo de proficiência em língua portuguesa seja no domínio da fala, escrita, leitura e compressão². Implantar, portanto, um ensino médio somente em língua portuguesa e semipresencial é desconhecer as dificuldades que o pouco domínio do português impõe aos Yanomami. Logo, é difícil em ações exitosas no ensino da língua portuguesa se a proficiência nela é baixa, o que se configura em barreira à aquisição de conhecimentos ministrados em língua portuguesa. Os elaboradores do projeto, ao construí-lo dessa forma, contrariam, no mínimo, as orientações do RCNEI (1998, p. 119) de que nas comunidades indígenas, cuja língua materna (L1) seja a indígena, a língua de instrução seja a língua nativa deste grupo étnico.

¹ Dado informado pelo gestor da escola estadual indígena Imaculada Conceição.

² Consultar dados sociolinguísticos no capítulo 2 deste trabalho.

Primeiramente, a língua indígena deverá ser a **língua de instrução oral** do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc... Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente.

O repertório linguístico em língua portuguesa dos Yanomami ainda é limitado, desconhecem significado de muitas palavras, principalmente técnicas, além de não possuírem ampla visão sobre a realidade não-yanomami. Exemplo disso ocorreu em 2010, durante um curso de formação dos professores indígenas, quando planejamos previamente algumas atividades para desenvolver com os docentes. Naquele momento, selecionamos um vídeo e várias charges sobre política, principais acontecimentos no mundo e sobre doenças que atingem a sociedade brasileira, a fim de que eles tentassem chegar aos sentidos trabalhados nos gêneros, mas não obtivemos muito sucesso com a atividade, porque os assuntos neles abordados não faziam parte da cultura yanomami, não eram os assuntos tratados cotidianamente na comunidade. A luz elétrica é precária na comunidade em estudo, nem sempre está disponível, logo, não acompanham, com frequência, pela TV, notícias, reportagens, em vista disso, tivemos de reformular o curso de formação, a fim de atender às reais necessidades e abordar o contexto significativo para os professores yanomami. Logo, qualquer curso para os professores deve levar em conta o grau de proficiência em português deles e o conhecimento que os Yanomami têm da realidade não-indígena, pois eles não dispõem de acesso fácil às notícias, devido à falta de energia elétrica na comunidade, bem como, por fazerem parte de uma comunidade afastada dos centros urbanos, têm pouco contato com os não-indígenas, o que restringe o conhecimento cultural e linguístico sobre a cultura envolvente. Vivenciamos na prática que, qualquer proposta de ensino que não considere esses fatos, fracassará ou demorará muito tempo para atingir algum resultado satisfatório.

2. Supervalorização do ensino-aprendizagem da escrita: em língua portuguesa e em língua yanomami;

O pensamento grafocêntrico, predominante na sociedade não-indígena como um todo e bastante atual nas aulas de línguas portuguesa nas escolas nacionais, também se faz presente nas aulas de língua da comunidade yanomami da região de Maturacá. O apego à escrita não é típico das culturas indígenas, mas é facilmente encontrado nas práticas de ensino dos professores indígenas, possivelmente porque não conseguiram ainda se desprender das propostas de ensino repassadas e cultivadas por não-indígena. Não conseguiram ainda ressignificar o ensino das línguas, até porque, como já apontamos antes, a educação escolar não fazia e ainda não faz parte da cultura yanomami, eles estão

começando a entender como funciona e, no máximo, reproduzem o que já aprenderam, seja pela experiência enquanto estudantes, seja pelos cursos de formação que participaram. Outro fator que pode estar contribuindo para não modificarem a proposta que lhes foi ensinada é a falta de formação específica na área de linguagem. Talvez se professores possuísem licenciatura em Letras, tivessem tido a oportunidade de conhecer as novas teorias de ensino de línguas, que preveem o gênero textual e atividades que abordem uma língua viva, funcionando nas práticas sociais. De posse desse conhecimento, possivelmente poderiam repensar o ensino das línguas na escola yanomami. A supervalorização da escrita cria uma visão dicotômica e equivocada sobre as modalidades das línguas, ainda presente nesse contexto, mas já criticada, há algum tempo por Marcuschi (2005): “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2005, p. 34).

A escrita, de acordo com a perspectiva dicotômica que embasa muitas práticas de ensino-aprendizagem de línguas, é compreendida como lugar da ordem, mais complexa, por não depender do contexto imediato para ser entendida e por ser capaz de sintetizar um pensamento abstrato de forma planejada e clara, sendo, por isso, considerada autossuficiente e modalidade superior da linguagem. A fala, por sua vez, passa a ser vista com atributos opostos à escrita, por isso menosprezada e/ou esquecida.

No caso do ensino escolar yanomami, a fala, enquanto objeto de ensino tanto nas aulas de língua portuguesa quanto nas aulas de língua yanomami, é colocada em segundo plano. Por um lado, pensa-se no uso da fala da língua yanomami somente no contexto cotidiano da aldeia e não na produção oral de gêneros orais públicos como debates, discursos, entrevistas, depoimento jurídico etc. Então, como as crianças naturalmente adquirem os gêneros orais do cotidiano, a fala da língua yanomami não é trabalhada em sala de aula. Ao mesmo tempo, também não se pensa no uso da oralidade da língua portuguesa nas situações formais públicas exigidas nas relações interculturais como entrevista de emprego, discurso, palestras etc. Por isso, em sala de aula indígena, encontra-se uma alfabetização em ambas as línguas fora da perspectiva do letramento, formando alunos que apenas codificam e decodificam as línguas; não conseguem, na maioria das vezes, fazer uso social da fala em contextos formais, tão exigidos pela sociedade envolvente.

Monte (1994, p. 55) alerta-nos sobre o prejuízo que a visão dicotômica da linguagem traz para o ensino-aprendizagem de línguas:

A dicotomia entre o oral e escrita faz com que, por exemplo, situações escolares de aquisição e desenvolvimento da fala em 1ª ou/e 2ª língua tendam a ser menos enfatizadas do que aquelas ligadas à escrita. Assim é que a sala de aula das escolas nas aldeias vem sendo utilizada e representada como local para atos verbais escritos, estando as situações de fala e oralidade estreitamente situadas nos bastidores e nos camarins e não no centro do

cenário que configura a cena escolar.

É necessário trabalhar a oralidade, ensinando os gêneros orais públicos, seja em língua indígena, seja em língua portuguesa.

3. Letramento em comunidade ágrafa.

Apesar da valorização da escrita da língua portuguesa na escola yanomami, a comunidade yanomami ainda faz pouco uso dela, praticamente inexistem atividades que exijam a escrita, ela se faz presente nas interações principalmente com não-indígena, demanda proveniente de instituições tais como FUNAI, FUNASA, universidades, escola, igreja. Vejamos os dados:

PERGUNTAS	N	R	AV	CF	N.R	Total
1. Há situações de uso de leitura e/ou escrita na relação com a FUNAI e seus funcionários?	22,22%	5,55%	72,22%	0%	0%	100%
2. Há situações de uso de leitura e/ou escrita nas relações com os poderes públicos locais e regionais (prefeitura, secretarias estaduais)? Obs.: para a pergunta 5, mas também para as perguntas 6 e 11, considerar também se é usado o recurso de enviar bilhetes (para o rádio, para o comerciante, para o pastor etc.).	16,66%	0%	22,22%	27,77%	33,33%	100%
3. Há situações de uso de leitura e/ou escrita nas relações com empresários e empregadores (contrato, carteira de trabalho etc.)?	22,22%	11,11%	11,11%	27,77%	27,77%	100%
4. Há situações de uso de leitura e/ou escrita na relação com órgãos de comunicação social (rádios, jornais locais, televisões etc.)?	38,88%	5,55%	38,88%	5,55%	11,11%	100%
5. Há situações de uso de leitura e/ou escrita nas relações com os pesquisadores e universidades?	27,77%	22,22%	33,33%	0%	16,66%	100%

6. Há situações de uso de leitura e/ou escrita na participação política? (eleições, candidaturas, partidos).	11,11%	22,22%	27,77%	16,66%	22,22%	100%
7. Há situações de uso de leitura e/ou escrita no envolvimento com religião dos não-índios? (hinário, textos bíblicos, folhetos litúrgicos etc.).	22,22%	22,22%	11,11%	38,88%	5,55%	100%
8. Há situações de uso de leitura e/ou escrita nas relações comerciais com as vilas e cidades mais próximas?	22,22%	38,88%	22,22%	16,66%	0%	100%

Legenda: N – nunca; R – raramente; AV – às vezes; CF – com frequência; NR – não respondeu

Tabela 16: Leitura e Escrita na relação com os não-indígenas

Fonte: Dados da pesquisa, 2013

Quando questionados se há situações de uso de leitura e de escrita com a FUNAI, obtivemos um índice bem alto de afirmativas (72%) de que usam às vezes. Como este órgão atuou com sede muitos anos dentro da comunidade mediando o diálogo com Governo, logo, os usos da leitura e da escrita tornaram-se mais usuais nesse contexto, uma vez que as ações de linguagem fortemente marcadas por ações institucionais são, essencialmente, grafocêntricas.

Nas relações com órgãos públicos locais e com empresários locais, o uso da leitura e/ou escrita é frequente, segundo 27,77% dos entrevistados. 38,88% deles apontam que também é frequente nas relações com as instituições religiosas, mostrando que essas atividades estão diretamente ligadas às exigências de diálogo com o não-indígena. Quanto maior a necessidade de contato com essas instituições, maior a demanda de leitura e de escrita, tanto é que, quando questionados sobre o uso de leitura e de escrita com órgãos de comunicação social, universidade e nas eleições, a demanda diminuiu, a maioria (38,88%, 33,33%, 27,77%, respectivamente) dos entrevistados informou que só, às vezes, são solicitados a escrever, porque a presenças de pesquisadores, professores, eleição ocorre de tempos em tempos na comunidade.

Observamos, portanto, um uso especificamente formal, ou seja, escreve-se porque são solicitados, pois se pudessem resolver as questões oralmente, não se dedicariam a escrever. Ladeira (2005, p. 10) destaca que os Timbira, ao utilizarem a escrita na relação com não-indígena, dão novos significados a ela, isto é, “a palavra escrita é utilizada no lugar da fala, quando a comunicação se dá entre os interlocutores próximos, mas onde a distância social deve ser garantida pela distância espacial introduzida pela escrita (bilhete e cartas)”. Então, a escrita ganha um novo uso: distanciar interlocutores próximos, diferente

do esperando: aproximar interlocutores distantes. Entre os Yanomami, não observamos essa forma de proceder, possivelmente porque cada povo tem sua forma de se relacionar com a escrita e lhe dá novos significados e usos. O papel da escrita, portanto, para os Yanomami, é restrito ao uso formal, não a encaram como forma de lazer ou arte. Até chegam a considerar o seu domínio perda da identidade indígena, pois, para eles, a oralidade é marca da cultura indígena e a escrita da cultura não-indígena.

Por sua vez, o uso da leitura e da escrita nas relações com os próprios Yanomami é bem menor, quase inexistindo, pois podem ser considerados uma sociedade ágrafa, uma vez que não criam atividades que deem origem ao uso dessas práticas. Segundo Ladeira (2005, p. 9), isso ocorre porque “em sociedades onde as artes das tradições orais são vivas, as artes da escrita não encontram ambiente para se constituírem”. Vejamos a tabela que retrata o uso da escrita entre os indígenas:

PERGUNTAS	N	R	AV	CF	N.R	Total
1. Há situações de uso de leitura e/ou escrita na relação entre autoridades indígenas, ou dessas com outros membros da comunidade? (bilhete, avisos, cartas).	38,88%	27,77%	22,22%	5,55%	5,55%	100%
2. Há situações de uso de leitura e/ou escrita com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (bilhete, cartas).	33,33%	16,66%	38,88%	11,11%	0%	100%
3. Há situações de uso de leitura e/ou escrita em situações cotidianas dentro da aldeia ou entre aldeias? (bilhetes entre jogadores de futebol e treinador, bilhetes entre professores, bilhetes entre índios clientes e índios comerciantes, bilhete entre membros da mesma igreja etc.).	33,33%	22,22%	33,33%	11,11%	0%	100%
4. Há costume das pessoas escreverem nas paredes (da casa, da escola)?	27,77%	16,66%	33,33%	5,55%	16,66%	100%
5. Há pessoas que fazem anotações pessoais em cadernos ou diários?	5,55%	16,66%	50%	27,77%	0%	100%
6. Há pessoas que leem jornais, boletins ou revistas que chegam à comunidade?	27,77%	33,33%	33,33%	5,55%	0%	100%

Legenda: N – nunca; R – raramente; AV – às vezes; CF – com frequência; NR – não respondeu

Tabela 17: Uso da escrita entre Yanomami

Fonte: dados da pesquisa, 2013.

A maior indicação de uso da escrita e da leitura foi para anotações em diários ou cadernos (50% usa às vezes; 27,77% usa com frequência). Acreditamos que os professores entenderam que seria o diário de aula, o qual, como sabemos, tem que ser, a cada aula, preenchido. Anotações no caderno, possivelmente, ocorrem para registrar o planejamento das aulas, ou seja, o uso da escrita e da leitura direciona-se para gêneros escolares ligados às atividades de linguagem originariamente não-indígenas.

Um contexto em que a escrita e a leitura aparecem bem utilizadas ocorre quando se comunicam com parentes de fora aldeia ou mesmo da aldeia: 38,88% dos entrevistados usam às vezes e 11,11% usam com frequência as habilidades. Apesar dessa prática, o uso de escrita e leitura nas relações entre os indígenas é menor do que no espaço originariamente não-indígena. A leitura espontânea de jornais, boletins e revistas é pequena (33,33% às vezes e 5,55% com frequência), ela aumenta quando há uma obrigatoriedade, ou seja, quando é para comunicação com autoridades de outras comunidades (22,22% às vezes e 5,55% com frequência).

Em se tratando do uso da escrita e leitura da língua yanomami, a situação é bem mais complicada, primeiro porque “não está claro para boa parte das comunidades indígenas, no entanto, como e o quê, efetivamente, sua língua ancestral ganha ou pode ganhar com uma escrita própria” (D’ANGELIS, 2007, p. 17); segundo porque os indígenas entendem que a língua indígena é para ser falada e não escrita, o português é para ser escrito. Portanto, inexistem atividades e situações fora da escolar que solicitem o uso da escrita em yanomami. Por isso, são restritos os gêneros textuais em língua yanomami mais ligados à escrita. Considerando que os gêneros textuais moldam e sustentam as interações sociais, sendo uma ferramenta da linguagem, se o contexto não os exige, logo, não circulam.

Bakhtin (2000, p. 279) os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, o enunciado é a língua como acontecimento, seja na oralidade ou na escrita. A língua naturalmente forma arquétipos (gêneros) que orientam e moldam o uso dela, sendo compartilhados por interactantes dentro de um contexto linguístico, histórico e social, como explica o próprio Bakhtin “os gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática” (2000, p. 301).

Cada esfera de atividade social comporta um repertório de gêneros textuais e cria um tipo de enunciado, como um modelo padrão, porém maleável, predisposto às interferências individuais e sociais. Assim, o contexto de trabalho, escolar, familiar, por exemplo, produzem seus gêneros textuais. Devido ao seu aspecto social, os gêneros vão se diferenciando e ampliando ou surgindo e desaparecendo à medida que suas esferas de

atividades sofrem mudanças.

Marcuschi (2005, p. 23) sintetiza a conceituação de gêneros nesses pressupostos:

1. Relações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance.

Os gêneros, portanto, emanam das práticas sociais, fazem parte da natureza da linguagem, são instrumentos semióticos e, por isso, as orientações atuais sobre ensino de língua propõem que eles sejam instrumentos no ensino-aprendizagem, sendo o ponto de partida e de chegada do ensino de L1 ou L2, pois, assim, o aluno não ficará somente na memorização de regras gramáticas e sintáticas, mas aprenderá a usar gêneros que ainda não fazem parte do seu repertório linguístico ou se conscientizará mais sobre os usos e composição dos gêneros do seu dia a dia, tornando-se tanto um produtor como um receptor de gêneros textuais mais ativo.

A questão é como fazer isso, se na comunidade yanomami o uso da escrita não é frequente em língua portuguesa e muito raro em língua yanomami, conforme demonstram os dados a seguir sobre tipos de gêneros escritos que circulam na comunidade yanomami:

Língua Yanomami		Língua Portuguesa	
ORAIS	ESCRITOS	ORAIS	ESCRITOS
<ul style="list-style-type: none"> • Aviso • Discurso • Recado • Comunicado • Instrução • Informação • Conversa • Brincadeiras • Comunicação • Pedido • Brincadeiras • Histórias • Mito • Lendas • Debate • Receitas • Piadas • Informes • Orientação • Mensagens • Oração • Cantos • Pajelança • Telefonema • Aulas 	<ul style="list-style-type: none"> Aula Solicitação Ofício Pedido Cartaz Aviso 	<ul style="list-style-type: none"> • Notícias radiofônicas e televisivas • Orações • Leituras – textos religiosos da missa • Celebração • Canto • Discurso • Palestra • Debate (só quando existem pessoas de fora da comunidade que não falam o yanomami) • Consulta médica • Conversa telefônica • Aulas • Exposição • Formação • Telefonema 	<ul style="list-style-type: none"> • Requerimento • Ofício • Parecer • Carta • Bilhete • Cartaz • Orações • Cantos/músicas • Planos de aulas • Solicitações • Regulamento • Leituras (bíblia) • Livros • Exercício • Conteúdos • Aulas escritas no quadro • Aviso • Relatórios • Diário de classe

Tabela 18: Gêneros orais e escritos³

Fonte: Pesquisa, 2013.

Os resultados evidenciaram que, praticamente, inexistem gêneros escritos em língua yanomami circulando na comunidade da região de Maturacá, os poucos exemplares que circulam estão ligados diretamente ao trabalho na escola indígena, com os órgãos que atuam na localidade ou com os quais os indígenas precisam interagir. Isso acontece porque os gêneros emolduram nossas ações sociais, logo, seu surgimento e uso são motivados e constituídos por objetivos comunicacionais, determinados pela situação e pelo tipo de

³ Cada professor anotou os gêneros que conhece e/ou usa e nós criamos a tabela comparando suas respostas.

relações interpessoais entre os enunciadores, motivo pelo qual cada esfera da atividade social elabora seu repertório de gêneros textuais. Cada contexto social pede e cria sua forma de falar e/ou escrever, instituindo seu modo de comunicação, o qual pode ser mais ou menos formal, mais sujeito à interferência do estilo do enunciador ou menos apto a aceitar as modificações e as marcas do estilo de quem utiliza o gênero.

Schneuwly (2004, p. 125) chama os gêneros de instrumentos semióticos, porque entende que nossas atividades são tripolares:

existe, de um lado, um sujeito, do outro, os objetos sobre os quais o sujeito age, para realizar/executar sua ação, o sujeito apropria-se e utiliza-se de instrumentos, os quais dirigem e norteiam seu agir. Numa situação de comunicação e interação, existe também, de um lado, um sujeito, do outro, uma situação definida na qual precisa agir (falar/escrever). Os elementos que permitem ao sujeito realizar essa ação são os gêneros, por isso Schneuwly os considera instrumentos semióticos (SIMAS, 2009, p. 36).

A pouca circulação de gêneros escritos em língua yanomami mostra que a cultura ainda é de base oral, tanto que alguns gêneros que nas culturas grafocêntricas são necessariamente escritos, em yanomami, são orais, a exemplo de: receita, mensagem e recado. Essa situação cria um contexto específico e distinto para se pensar o letramento desta comunidade nativa, uma vez que trabalhar o desenvolvimento da escrita da língua yanomami em um contexto que ainda não se faz necessária é completamente diferente e gera desafios distintos dos que surgem em sociedades que usam muito e valorizam a escrita.

Alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham a escrita, além de necessária, uma forma de expressão individual de arte, de pensamento (CAGLIARI, 2009, p. 87).

É possível afirmar que a comunidade yanomami em estudo ainda considera a escrita como técnica do não-indígena, aprendida para lhes garantir sobrevivência nos contextos sociais da sociedade envolvente, ou seja, escrevem para garantir um diálogo com o outro e conseguir usufruir dos seus direitos de cidadão brasileiro. Leem para não serem enganados nas transações comerciais, jurídicas etc. Assim, na escola yanomami “antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente” (CAGLIARI, 2009, p. 87). Do contrário, tentar ensinar a escrita neste contexto específico com os mesmos métodos, usando as mesmas atividades didáticas, conteúdos utilizados nas escolas nacionais, com as mesmas finalidades, isto é, usando o modelo de ensino do não-indígena gerará um processo demorado, doloroso de aprendizado da escrita e, muitas vezes, fadado ao fracasso, pois os indígenas valorizam a escrita distintamente do não-indígena. Na realidade, até desvalorizam, por ser uma sociedade ágrafa, não dão importância a ela como dão a

fala. Chegam até a ver seu domínio como descaracterização de sua identidade, podendo gerar o desinteresse pelo aprendizado da escrita.

O fato de os indígenas associarem o domínio da escrita à perda da identidade gera divergências com o objetivo de dominarem a língua portuguesa em sua plenitude (compreensão, falar, escrita, leitura), pois, ao se submeterem ao aprendizado da escrita da língua portuguesa, então abandonando parte de sua identidade.

O rompimento da tradição oral reflete duas coisas: (i) o abandono, pela comunidade, das crenças tradicionais ou das formas tradicionais de interpretar o mundo; (ii) o desinteresse da comunidade por formas tradicionais de literatura, entretenimento e reflexão filosófica, substituídos por práticas ocidentais (incluindo as pregações em cultos evangélicos, quase diários em muitas comunidades, ou a televisão) (DÄNGELIS, 2007, p. 26).

Logo, há um conflito de interesses, difícil de resolver, pois o aprendizado da escrita da língua portuguesa não pode ser negado, mesmo que seja ressignificado, ganhando a escrita funções outras, de acordo com o interesse e costume do grupo indígena. Por exemplo, entre os Timbira, relata Ladeira (2005), a escrita pode ser prelúdio da interação oral, assim, bilhetes levados pela figura do “portador”, podem ser apenas introdução ao assunto que se deseja tratar. Caso o destinatário reaja favoravelmente ao assunto, o portador encontra a oportunidade para aprofundar o assunto que o bilhete introduziu.

Esses resultados desenham bem o quadro do uso da escrita da língua portuguesa e da língua yanomami, a partir do qual devem ser avaliadas as propostas de letramento, levando em conta as dificuldades em desenvolver as habilidades de escrita e de leitura em língua yanomami quando o contexto social da comunidade ainda não o exige e o aprendizado da escrita da língua portuguesa é compreendido como perda da identidade indígena. A resolução desse conflito pode estar na mudança do modelo escolar que supervaloriza a escrita, especialmente da língua portuguesa. A escola precisa ser pensada a partir dos interesses linguísticos da comunidade, para deixar de ser um espaço do não-indígena exclusivamente. Faz-se necessário questionar até que ponto os Yanomami devem ser letrados em sua L1, pois o discurso de preservação da língua yanomami não é suficiente para motivar o aprendizado da escrita e tampouco criar demandas de uso da língua. Se, realmente, querem introduzir a escrita nessa sociedade ágrafa, os responsáveis por tal projeto precisam organizar ações para criar atividades de linguagem em língua yanomami. Deve, por exemplo, ocorrer a discussão e definição de uma ortografia para a língua yanomami; criação de uma literatura em língua yanomami; produção de material didático em língua yanomami.

Além do mais, deve-se pensar e considerar a importância da memorização em sociedades ágrafas, forma de transmissão de conhecimento que é um tipo de patrimônio cultural de um povo. Segundo Ladeira (2005, p. 12):

há todo um conjunto de regras que governam a composição oral [...]. Estas regras são fundamentais porque ficam armazenadas na memória do narrador, do cantador, do chamador, dos mestres que dominam estas artes para entrarem em ação sempre que necessário.

Diante disso, é preciso repensar a aprendizagem que não considera a recitação, a cópia, a observação e a imitação. Técnicas, segundo Ladeira (2003), fundamentais para a memorização, atividade importante e cultural dos povos nativos. Caso não seja lançado um olhar sobre essa prática e trazida para sala de aula, o ensino continuará preso aos padrões da forma de aprender e ensinar do não-indígena.

Vale ressaltar que as consequências da introdução da escrita em sociedade ágrafa, quando não pensadas criticamente, pode contribuir para o enfraquecimento da cultura nativa, conforme aponta D`Angelis (2007, p. 26):

com o mito no papel, qualquer um, a qualquer momento, pode consultá-lo ou rememorá-lo, sem necessidade de aguardar os momentos adequados em que um narrador se disponha a atualizar a narrativa para sua plateia. Além de transferir poder dos narradores idosos para a escola para o professor (que é quem introduz os tópicos das aulas).

Portanto, o letramento de sociedades ágrafas não deve se restringir à escola e se resumir a lhes ensinar uma técnica, a “deitar no papel” os gêneros orais, mas implica mudança na forma de se relacionar com oralidade e de valorizá-la. Assim,

novas necessidades e contextos levaram uma sociedade de tradição oral, por suas gerações mais jovens, a projetar um futuro diferente ou inovador, no qual os eventos de letramento têm ou terão um lugar importante, quando não - na visão dos inovadores - “revolucionários” e decisivos para a sobrevivência daquela sociedade (D`ANGELIS, 2007, p. 26).

4. Descompasso entre o ensino da oralidade e da escrita da língua portuguesa;

A supervalorização de uma modalidade da língua na escola yanomami leva a um descompasso entre o ensino da oralidade e da escrita e à deficiência no domínio da língua como um todo. O ensino da escrita de L2 (língua portuguesa) terá mais sucesso quanto maior e melhor tiver sido a aquisição oral da língua. Aprendemos a falar antes de escrever, logo, qualquer atividade de aquisição de escrita em L2 requer um aprendizado oral daquilo que se quer escrever para ser significativa à atividade. Do contrário, só se estará aprendendo um código escrito sem significado, conseqüentemente, sem funcionalidade ou incapaz de ser usado funcionalmente pelo aluno. Monte (1994, 55) encontrou descompasso no ensino das modalidades da língua também na comunidade indígena⁴ que pesquisou, vejamos:

4 A autora participou do Projeto de Educação Indígena — Uma Experiência de Autoria que é desenvolvido desde 1983 entre 10 das etnias da região do Acre e envolve ações de educação e pesquisa nas áreas de formação de aproximadamente 35 professores índios.

No estudo de caso analisado, pode-se afirmar que a aquisição oral da Língua Portuguesa, como língua-meta a ser estudada predominantemente na escola, não tem sido linearmente concebida e praticada como etapa anterior ao seu uso e aquisição escrita. A aquisição da escrita em português tem ocorrido de forma complementar, às vezes, descontínua, com relação ao seu processo de aquisição oral.

Por conta de o modelo escolar ser o do não-indígena, muito tempo das aulas é dedicado ao aprendizado da escrita, especificamente ao aspecto estrutural mesmo, uma vez que o ensino da língua nesse contexto não se faz por meio de gêneros textuais, mas por frases e vocábulos descontextualizados. Ênfase maior deveria ser dada ao ensino da fala da língua portuguesa, uma vez que a comunicação oral é anterior à comunicação escrita, principalmente porque a fluência em língua portuguesa é baixa, como apontamos no capítulo 1. Para mudanças positivas acontecerem no ensino de línguas, é importante também selecionar o tipo de abordagem para o ensino, uma vez que ensinar L1 é diferente de ensinar L2 e de ensinar língua estrangeira (LE). Esta perspectiva de ensino tradicional ocorre porque estão a reproduzir o modelo de ensino ao qual foram submetidos, além de não terem formação na área de linguagem, logo, estão longe das discussões atuais sobre ensino de línguas e terminam utilizando a mesma abordagem para ensino de L1 e L2.

O ensino da língua yanomami mostra também descompasso entre o ensino da oralidade e da escrita, porque não acham necessário trabalhar a oralidade por serem nativos da língua. Assim, todo o tempo da aula é dedicado ao aprendizado da escrita da língua yanomami, assim como acontece com o português, prioriza-se o vocábulo e frases descontextualizadas. Textos surgem, às vezes, quando o professor cria suas próprias histórias. Os gêneros textuais também não se fazem presentes no ensino da escrita, porque fora do ambiente escolar inexistem atividades sociais efetivas de uso da escrita em língua yanomami. Assim, estão a maior parte do tempo a aprender a grafar palavras e frases descontextualizadas que não representam um conhecimento linguístico eficiente para atuação social.

Conclui-se, dessa forma, que tanto em relação ao ensino da língua portuguesa quanto da língua yanomami não são trabalhadas de forma equilibrada as modalidades das línguas e não são utilizados os gêneros textuais como ferramenta no ensino de línguas.

5. Alfabetização sendo feita primeiramente em língua português;

Saber em qual língua alfabetizar e qual método escolher são decisões importantes para o ensino de línguas, principalmente no contexto indígena, devido à diversidade linguística que envolve os povos nativos.

Considerando a existência de escolas monolíngues, bilíngues e multilíngues nas comunidades indígenas, não é interessante determinar, a priori, qual será a língua de alfabetização. Inicialmente, é necessário fazer um levantamento sociolinguístico para

verificar a proficiência dos alunos nas línguas presentes na comunidade nativa ou com as quais entram em contato no entorno. A língua de alfabetização nas comunidades monolíngues em português será a língua portuguesa, pois “a língua escolhida só pode ser uma: aquela falada pelos alunos como primeira língua” (MAHER, 2005, p. 25). Assim, se a criança indígena chega monolíngue em língua indígena na escola, a língua de alfabetização deve ser a língua indígena e caso essa criança tenha como L1 duas línguas indígenas ou mais, segundo Maher (2005), deve escolher aquela língua das L1 em que o professor é proficiente.

A dificuldade não está em determinar qual será a língua de alfabetização, mas nas decisões políticas sobre as línguas. Muitas comunidades monolíngues em língua indígena desejam que suas crianças sejam alfabetizadas em português a partir do entendimento que precisam logo do aprendizado desta língua para o diálogo com a sociedade envolvente. Por outro lado, há comunidades que desejam o ensino de sua língua ancestral, apesar de serem monolíngues em português, como os Potiguara da Paraíba⁵, os quais, a despeito de que a língua tupi já tenha sido extinta há anos e não existam mais falantes na comunidade. Ainda assim, empreenderam muitos esforços para implantar nas escolas o ensino da língua tupi, uma vez que compreendem que a língua indígena está viva no imaginário dos potiguara como marca de identidade, que os diferencia do não-indígena e os liga ao seu passado antes das transformações socioculturais. Diante dessa relação dos indígenas com a língua nativa, ela, mesmo como lembrança, passa a vista como símbolo da descendência indígena e elemento da fronteira que os separa dos não-indígena. Por isso, assim que alfabetizadas em língua portuguesa, as crianças são levadas ao ensino-aprendizagem da língua indígena.

A língua indígena, portanto, neste caso, torna-se marca de identidade e de fortalecimento étnico, não sendo aceita só a alfabetização em língua portuguesa. Os alunos, mesmo sendo monolíngues em português e sem ter contexto para uso da língua indígena, são levados a aprender a língua tupi, como L2. Há esperança de que eles possam aprendê-la e ensiná-la aos outros membros da comunidade, fortalecendo, assim, sua identidade indígena com a introdução da língua tupi, recuperando-se, dessa forma, parte de sua identidade que foi anteriormente retirada pela proibição dos colonizadores ao uso das línguas indígenas.

Caso a comunidade seja bilingue, seguindo a orientação de Maher, se a primeira língua for o português, o aluno deve ser alfabetizado nela, mas, se a primeira língua dos falantes for a indígena, esta é que deve ser escolhida como a língua de alfabetização. O mesmo princípio deve ser seguido, caso a comunidade seja multilíngue, pois “tentar alfabetizar a criança indígena em português, sem que ela tenha bom domínio dessa língua, tende a acabar em frustração, o que termina por inviabilizar o próprio objetivo político que

5 Há mais de 200 anos deixaram de falar sua língua materna, mas atualmente dedicam-se à implantação da língua tupi.

se desejava alcançar” (MAHER, 2005, 26).

Em 2001, na escola yanomami, os professores e o gestor da escola Pe. Reginaldo, depois de estudarem o RCNEI, adotaram o modelo de uma educação bilíngue a partir do “programa de manutenção de língua do grupo” (FISHMAM; LOVAS, 1970), conforme orientação do documento para realizar a alfabetização inicialmente na primeira língua da comunidade, acreditando que teriam mais sucesso na alfabetização dos alunos se os alfabetizassem só em sua L1 (língua yanomami) nos primeiros anos escolares. Essa forma de alfabetizar fortalece mais a língua materna do grupo, e eles passam a ter mais compreensão da L1, fazendo com que o aprendizado da L2 (língua portuguesa) transcorra depois, de forma mais fácil. Esse tipo de educação mostra preocupação com a cultura e língua yanomamis, fazendo existirem atividades escolares voltadas a estabelecer um diálogo entre as culturas em contato. Segundo o PPP da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, a orientação para o trabalho com a língua yanomami é a seguinte:

3ª e 4ª séries⁶:

Prática da língua Yanomami falada e escrita.

É iniciada a aprendizagem na língua portuguesa: alfabetização, leitura, interpretação...

5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries

Adquire agilidade na escrita Yanomami e Língua Portuguesa.

Nossas observações mostraram que alguns professores optam por alfabetizar seus alunos em língua portuguesa; outros optam por alfabetizar seus alunos em yanomami e em português. O grupo que decide alfabetizar em língua portuguesa justifica sua escolha argumentando que há muitas divergências sobre a grafia e sobre o repertório de fonemas que compõem a língua yanomami.

Acreditamos que o grupo não possui conhecimentos metalinguísticos sobre a língua yanomami, incorrendo no equívoco de “conduzir a alfabetização numa língua que o aluno não domina, negamos a ele o direito de poder colocar por escrito o que quer dizer, da maneira como quer dizer. Negamos a ele, enfim, o direito de ser autor de seu próprio texto” (MAHER, 2005, p. 23). Essa forma de trabalhar o ensino de línguas aponta para uma educação bilíngue de “programa de bilinguismo transicional” (FISHMAM; LOVAS, 1970), em que se utiliza a L1 como meio facilitador para aquisição da L2, porém depois a L1 é abandonada e somente a L2 fica sendo ensinada.

O grupo que decide alfabetizar, ao mesmo tempo, em L1 e em L2 termina, por não possuir conhecimentos metalinguísticos sobre a língua yanomami, transferindo traços linguísticos da língua portuguesa para a língua yanomami, não ficando claro, por exemplo,

6 A Escola Municipal Indígena São José é a responsável pelo ensino nas 1ª. e 2ª. séries, por isso não aparecem no PPP da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Imaculada Conceição.

quais são os fonemas e a ortografia de cada língua. O motivo que possivelmente faz o grupo realizar a alfabetização em língua portuguesa e yanomami conjuntamente é porque já ocorreu uma experiência de alfabetização somente em língua yanomami. Segundo os professores e o pe. Reginaldo, em entrevista (2011), os resultados não foram satisfatórios, porque as crianças demoraram mais tempo para aprender a língua portuguesa, tendo mais dificuldades para distinguir os fonemas da língua portuguesa dos fonemas da língua yanomami. Segundo Ramirez (1993, p.5), os sons consonantais da língua yanomami são:

	Labial	Dental	Dorsal
Oclusiva	p	t	k
Constritiva	f(h)	s	x ⁷
Vibrante		r	
Nasal	m	n	
Semivogal	w		y

Tabela 19: Tabela Fonética Consonantal da Língua Yanomami

Este conjunto de 11 fonemas consonantais é menor que o encontrado na língua portuguesa, formado por 18:

ARTICULAÇÃO		BILABIAL	LABIODENTAL	DENTAL	ALVEOPALATAL	PALATAL	VELAR	GLOTAL
Maneira	Lugar							
Oclusiva	Desv	p		t			k	
	Voz	b		d			g	
Fricativa	Desv		f	s	ʃ			h
	Voz		v	z	ʒ			
Nasal	Voz	m		n		ɲ		
Tepe	Voz			r				
Lateral	Voz			l		x		

Tabela 20: Fonêmica Consonantal da Língua Portuguesa

SOARES (2001, p. 37)

Arquifonemas: /R, S, N, L/

⁷ Em lugar do ʃ.

Comparando os fonemas de ambas as línguas, fica claro que a língua yanomami não tem 9 fonemas que existem na língua portuguesa, a saber:

A oclusiva bilabial sonora /b/;

A oclusiva dental sonora /d/;

A oclusiva velar vozeada /g/;

A fricativa labiodental vozeada /v/;

A fricativa dental vozeada /z/;

A fricativa alveolopalatal sonoro /ʒ/;

A nasal palatal vozeada /ɲ/;

A lateral palatal vozeada /x/;

A lateral dental vozeada /l/;

A diferença entre os fonemas vocálicos também ocorre entre as línguas em estudo. Segundo Ramirez (1993, p.5), foneticamente as vogais da língua yanomami são as seguintes:

[i], [ö],[u],[e],[ë],[o],[a]

Enquanto em português são as seguintes:

[i],[u],[e], [ɛ],[o],[ɔ], [a]

Em língua yanomami não há diferenças entre /r/ e /l/; /t/ e /d/; /p/ e /b/, como ocorre em língua portuguesa. Segundo Ramirez (1993, p. 7), os principais alofones do yanomami do rio Marauai⁸ são:

/p/ - [p],[b] – são intercambiáveis.

/t/ - [t], [d] – também são variantes livres.

/r/ - [r], [l] – também são variantes livres.

/h/ - [h], [f] – quando se quer dá ênfase ao que se diz.

Estes citados fones são intercambiáveis na língua indígena, por isso, no caso da palavra xapono/xabono o significado é o mesmo, ou seja, em língua yanomami, são o mesmo vocábulo. Logo, quando o professor tentava ensinar palavras da língua portuguesa a exemplo de *pato/bato*, *dia/tia*, *caro/calor*, os alunos yanomami não conseguiam, inicialmente, fazer distinção entre os vocábulos, pois em português [p, b]; [d,t], [r, l] são fonemas, enquanto em yanomami são alofones. Dificuldades comuns a qualquer aprendizado de L2.

Após terem observado que, quanto mais tempo a criança passava para começar o aprendizado da língua portuguesa, mais demorado era o aprendizado da L2, os professores yanomami e o gestor da época decidiram voltar ao antigo método de alfabetização, ou

8 O yanomami falado na comunidade de Marauai é muito próximo ao falado em Maturacá, sendo os resultados encontrados por Hamires entre os yanomami de Marauai aplicados aos de Maturacá.

seja, passaram a alfabetizar os alunos das séries iniciais nas duas línguas (yanomami e português). Braggio (2010, p. 90) também encontrou entre os Xerente Akwén de Tocantins como língua de alfabetização o português ou as duas (portuguesa e xerente akwén): “a língua adquirida como L1 (primeira língua) era a nativa e a língua preferida para a escolarização era somente a portuguesa, ou ambas as línguas. Uma porcentagem mínima de 7% (mulheres) e de 17% (homens) afirmava preferir a língua nativa”.

O método de alfabetização, ao mesmo tempo, nas duas línguas funciona assim: inicialmente apresentam o quadro das sílabas em yanomami, depois o quadro das sílabas em português. Enfatiza-se bem as diferenças entre os fonemas das línguas, em seguida, ensina-se as famílias dos sons comuns às duas línguas como /p/= pa, pe, pi, pó, pu. Na sequência, é ensinado o som foneticamente semelhante a /p/, mesmo não sendo fonema em yanomami, isto é, /b/= ba, be, bi, bo, bu. Neste momento, faz-se um trabalho maior com a articulação das consoantes e sua escrita. Esse processo, sucessivamente, é aplicado aos outros fonemas, até os alunos perceberem e aprenderem a diferença entre eles, não os confundindo mais, segundo Pe. Reginaldo (2011). Uma atividade realizada para corroborar o aprendizado da língua portuguesa era a audição de música em língua portuguesa. Na hora do intervalo das aulas, colocava-se DVD para tocar músicas e expunha-se a legenda delas, a fim de que as crianças cantassem e lessem as palavras em português, com o objetivo de melhorar a articulação dos fonemas da L2, uma vez que elas tentavam imitar a pronúncia do cantor. Assim, se trabalhava a leitura e a oralidade em língua portuguesa ao mesmo tempo. Esta forma de alfabetizar contraria tanto as orientações dos RCNEI, quanto de linguistas, que é alfabetizar primeiro em língua indígena quando esta for a língua materna da comunidade, uma vez que o aprendizado da escrita se torna mais significativo pelo fato de as crianças conhecerem os significados da L1.

A explicação possível para o sucesso na aplicação do ensino conjunto das línguas pode ser respaldada na hipótese de que, quanto mais jovem a criança entrar em contato com uma segunda língua, mais facilmente ela aprende, conforme demonstram alguns estudos neurolinguísticos:

A idade é uma das características do aprendiz. Essa característica é mais fácil de definir e de medir comparada a outras, tais como aptidão, motivação etc. Os neurocientistas Wilder Penfield e Lamar Roberts (1959 apud HYLTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003, p. 539) afirmam cientificamente que, no que tange à aprendizagem de uma segunda língua, as crianças são aprendizes mais eficientes que os adultos. Segundo eles, o cérebro das crianças possui uma capacidade especializada para a aprendizagem de língua, e essa capacidade é evidenciada até a idade limite de 9 anos. A idade limite está relacionada à flexibilidade (ou plasticidade) cerebral, que permite a aprendizagem direta, a partir do input recebido. Esses neurocientistas afirmam haver uma diferença fisiológica entre as aprendizagens direta e indireta de uma língua. A aprendizagem direta, considerada por eles a única efetiva, diz respeito a como a criança aprende a sua primeira língua em casa; a indireta diz respeito

ao que acontece nas salas de aula. Após os 9 anos de idade, as crianças se tornam mais analíticas e aprendem indiretamente, i.e., via as unidades da sua língua materna, devido à redução da flexibilidade cerebral (FERREIRA; SANTOS, 2010, p. 130-131).

Entendemos que, em se tratando do aprendizado da fala da língua portuguesa, é interessante começar o ensino dela logo nos anos iniciais devido à facilidade de aprendizagem para as línguas das crianças. Assim aprenderão a realizar os fonemas como um falante nativo da língua, desenvolvendo conhecimento ampliado sobre o léxico da língua, pois passarão mais tempo em contato com ela. Em se tratando do processo de alfabetização, ou seja, do aprendizado da escrita, primeiro deve ocorrer em língua indígena, por ela ser a L1, logo, é dela que a criança tem pleno domínio, seja no campo do significado, dos contextos de uso e das variações linguísticas. Procedendo-se dessa maneira, maiores são as chances de as crianças acharem o aprendizado da escrita de sua língua um processo natural e complementar ao conhecimento que já dispõe sobre ela.

Os dados do Governo sobre o ensino-aprendizagem dos alunos indígenas no Brasil mostram uma situação preocupante, possivelmente em decorrência, justamente, da tentativa de realizar a alfabetização em L2, a qual dificulta o aprendizado da escrita do aluno e, principalmente, a reflexão sobre o conteúdo ao qual a escrita permite acesso.

Os resultados de dois indicadores divulgados em julho deste ano pelo MEC (Ministério da Educação) retrataram alguns problemas da educação escolar indígena no Brasil. No Enem 2009, a escola indígena Dom Pedro I, no Amazonas, foi a pior colocada do Brasil. No Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2009 duas das 15 piores escolas do Estado de São Paulo estão neste tipo de comunidade, a Djekupe Amba Arandy e a Guarani Gwyrá Pepo (SOCIOAMBIENTAL, 2010, p.1).

Portanto, acreditamos que, embora o ensino da leitura e da escrita da L2 possa ser realizado, ele não deve se constituir no foco do processo de ensino-aprendizagem, promovendo-se atividades demasiadas para fazer as crianças aprenderem a ler e escrever muitas palavras, expressões e frases na língua-alvo de aprendizagem. As atividades devem favorecer, no entanto, o desenvolvimento da oralidade do aluno, as quais devem ser lúdicas e criativas e envolver as crianças em diversos eventos de letramento.

De acordo com os relatos dos professores, observamos que o objetivo maior da alfabetização é o aprendizado da língua portuguesa. Então, como os alunos passaram a ter mais dificuldade em seu aprendizado no modelo de ensino bilíngue de manutenção linguística, logo foi trocada a forma de alfabetizar, sem avaliar se estava acontecendo o fortalecimento da língua indígena, como cogitado, inicialmente, pelo grupo. A grande questão a ser pensada na escola sobre o ensino de língua portuguesa refere-se à grande importância social que seu aprendizado adquiriu, uma vez que há um anseio por este aprendizado para ampliar o diálogo com o não-indígena. Os próprios indígenas, apesar de

possuírem um discurso de manutenção da língua yanomami, terminam colocando-a em segundo plano, pois se apresenta mais urgente o aprendizado do português.

Notamos também que o método de alfabetização silábico descrito pelo Pe. Reginaldo dificulta o aprendizado da escrita, ou seja, ensina-se a escrever por meio de sílabas, como se elas fossem representação direta dos sons da fala. No entanto, nosso sistema de escrita é fonográfico, ou seja, cada fonema é representado por uma letra, mas nem sempre isso ocorre (a letra H não representa nenhum fonema, as letras X e CH podem representar o mesmo fonema, logo não há uma correspondência exata entre fonema e letra, apesar de nosso alfabeto ser fonográfico). Portanto, a escola teria que ensinar a escrever não pelas chamadas famílias silábicas das palavras, uma vez que nosso alfabeto não é silábico, mas fonográfico. Dever-se-ia ensinar como determinado segmento da fala pode ser representado na escrita, uma vez que o /s/, por exemplo, pode ser representado pelas letras s, SS, x, SC, SC, sx. Então, ao ensinar a criança a escrever pelo método silábico, cria-se uma dificuldade para o aprendizado da escrita, as crianças terão mais dificuldade para entender que as sílabas 'cha' em chave e 'xa' em xadrez tem mesmo som, mas escrita diferente. Vejamos a opinião de Cagliari sobre o assunto:

apesar de nossa escrita conter números, siglas, sinais ideográficos etc ...ela é fundamentalmente alfabética, tendo como base a letra. Isso precisa ficar bem claro, porque é uma prática comum, nas classes de alfabetização, usar a sílaba como base, trazendo confusões e dificuldades para as crianças (CAGLIARI, 2009, p. 102)

Não estamos aqui querendo resumir o problema do ensino ao uso do método silábico, mas o discutimos uma vez que faz parte da Política Linguística adotada na escola, bem como destacamos que nossas observações apontaram para um bilinguismo de transição. Na prática, a língua yanomami termina sendo ferramenta para ensino do português, o qual sempre é mais valorizado pela comunidade indígena.

Observando textos de alunos da 2^a. série a 4^a. série, evidenciam-se problemas de domínio da escrita em língua yanomami, vejamos:

Escrita Yanomami

Texto 2ª série

texto de aluno / reprodução de texto de aluno/ texto ditado pelo professor

<i>uxi</i>	Uxi	Ukuxi
<i>ou</i>	ou	Oro
<i>iai</i>	iai	Iyai
<i>ira</i>	Ira	Ira
<i>ea</i>	ea	Niãĩ
<i>la</i>		Marcos a hui
<i>muau</i>	muau	Xama-ni kurata a wai
<i>reaë</i>	reaë	Raxa pë wakë

Texto 1⁹

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010

O aluno não registra letras ou sílabas nas três primeiras palavras, grava corretamente a palavra **ira**, no entanto, a palavra **niãĩ** e as frases seguintes não obtém sucesso, pois parece ter reunido em duas palavras as letras que conhece.

Escrita Yanomami

Texto 2ª série

texto de aluno / reprodução de texto de aluno/ texto ditado pelo professor

<i>ukuxi</i>		Okuxi
<i>iyai</i>	i	Iyai
<i>niyãĩ</i>		Niyãĩ
<i>tëxõ</i>	oi	Tëxõ
<i>raxa pë wakë</i>		raxa pë wakë
<i>xama-ni kurata a wai</i>		xama-ni kurata a wai

Texto 2¹⁰

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010

9 As palavras em yanomami apresentam os seguintes significados em língua portuguesa: Ukuxi – carapanã, muriçoca ou pernilongo; Oro – cobra; Yyai - ; ira – onça; Niyãĩ – fechar; Marcos a hui - Marcos anda.; Xama-ni kutara a wai - a anta come banana; Raxa pë wakë – As pupunhas são maduras.

10 As palavras em yanomami significam em língua portuguesa o seguinte: Ukuxi – carapanã, muriçoca ou pernilongo; Yyai - comer; Niyãĩ – fechar; tëxõ – beija-flor; Xama-ni kutara a wai - Anta come banana; Raxa pë wakë – as pupunhas são maduras.

Este outro aluno apresenta um conhecimento ainda menor da escrita, ele só grava as duas vogais para representar as palavras e sentenças que lhe foram solicitadas.

Escrita Yanomami Texto 3ª série

texto de aluno / reprodução de texto de aluno/ texto ditado pelo professor

1 opa	opo	Oro
2 iat	iai	Iyai
3 natat	naiai	Niyãi
4 lol	eoi	Tēxõ
FRASES		
1 raxãuië	raxëuië	Raxa pë wakë
2 Xama nuëiw	xama nuëiw	Xama-ni kurata a wai

Texto 3¹¹

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010

Escrita Yanomami Texto 3ª série

texto de aluno / reprodução de texto de aluno/ texto ditado pelo professor

^{DITADO} oko	oko	Okuxi
iãt	iãi	Iyai
niãt	niãi	Niyãi
txo	txo	Tēxõ
x		
FRASES		
1 raxapëwakë	raxapëwaë	raxa pë wakë
2 Xamanikurataawai	xamanikurataawai	xama-ni kurata a wai

Texto 4¹²

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010

Os textos mostrados revelam que estes alunos dominam melhor a ortografia de sua língua, apesar de trocarem algumas letras por outras e de não registrarem acentos de palavras ou letras. Quando se considera as sentenças, vemos que escrevem uma

11 Idem às traduções presentes no texto 1 e 2.

12 Idem texto 2.

seqüência fônica ininterruptamente, ou seja, não dão espaço entre uma palavra e outra, indicando não saber a diferença entre a escrita ortográfica e a representação fonológica.

Escrita Yanomami Texto 4ª série

texto de aluno / reprodução de texto de aluno/ texto ditado pelo professor

ira
niyat
ukuxi
iat
taxo
maha
eliä
wia

ira
niyai
ukuxi
iai
taxo
maha
olië
wia

Ira
Niyäi
Ukuxi
Iyai
Tëxõ
marõha
Totihitawë
Wäritiwë

Texto 5¹³

Fonte: arquivo particular, Hellen Picanço, 2010

Novamente vemos que alguns problemas ortográficos anteriormente mostrados se repetem: troca de letras ou falta delas. Esses dados indicam que uma parcela dos alunos não está conseguindo dominar a escrita da língua yanomami como o esperado pela escola. Notamos que os alunos copiam bem os textos do quadro, porém não são capazes, muitas vezes, de grafar uma palavra por completo em atividades de ditado como foi mostrado. Repete-se, assim, a mesma situação encontrada também em muitas escolas não-indígenas: despreparo e fracasso no aprendizado da escrita.

A falta de preparo do professor colabora substancialmente para a formação do quadro crítico de aprendizado da escrita yanomami. Não existe professor formado na área de linguagem, nem livros direcionados para o ensino da língua yanomami, que possam consultar para sanar dúvidas. Parece que os professores, inconscientemente, transpõem para o ensino da língua yanomami os métodos e conhecimentos adquiridos quando alfabetizados em português. Como cada língua tem seu repertório de fonemas, morfemas, sintaxe e semântica além de própria ortografia, fica muito difícil correlacionar e ensinar paralelamente as línguas, tendo-se por base o conhecimento metalinguístico só de uma.

A transposição de conhecimento de uma língua para outra não obterá sucesso, levando-se apenas os alunos a adquirirem a habilidade de copiar as palavras em língua

13 As palavras em yanomami significam em língua portuguesa o seguinte: ira – onça; Niyäi – fechar; ukuxi – carapanã, muriçoca ou pernilongo; iyai - comer; tëxõ – beija-flor; marõnha - peixe; totihitawë - bom; wäritiwë - mal.

yanomami, sem, de fato dominarem um conhecimento sobre a escrita da língua, como ficou demonstrado pelos exemplos dos textos analisados. Assim, repete-se a tendência histórica, nas práticas de alfabetização bilíngue, que “vem se caracterizando pela transferência das habilidades escritas adquiridas em L2 ou Língua Portuguesa para as suas línguas indígenas, maternas ou não” (NIETTA, 1994, p. 55-56).

A língua portuguesa, portanto, ocupa o lugar central na escola indígena yanomami pelo motivo de ser a que os professores mais conhecem e dominam para alfabetizar, ser mais valorizada na comunidade e também por haver divergência entre os professores sobre a grafia correta da língua yanomami. Acrescenta-se a isso a falta de conhecimento quase total por parte dos professores de línguas da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da língua yanomami.

É importante, portanto, pensar em uma formação para os professores de línguas da escola yanomami da região de Maturacá, segundo Joana Silva (2010, In: ROCHA et al, 2010, p. 89-90), que “vise reflexões sobre conceitos de bilinguismo, sociedade em contato, empréstimo linguístico, dialetos, distinção entre oralidade e escrita, produção fisiológica e articulatória das línguas (aparelho fonador e mecanismos envolvidos na produção de fala), e segmentos consonantais e vocálicos”. Assim, será possível construir uma base para descrição, classificação e transcrição da língua yanomami, discutindo-se os dialetos da língua, as semelhanças e diferenças entre o yanomami e o português e a oralidade e escrita dessas línguas. Isso no caso de desejar realmente tornar a escrita da língua yanomami parte da realidade da comunidade, sendo usada em diversas situações comunicativas. Para essa finalidade, há de se pensar na reformulação desse quadro de ensino, do contrário, a tendência é que a escrita da língua portuguesa avance e tome conta de espaços que poderiam ser ocupados pela escrita da língua yanomami.

6. Falta de material escrito em língua yanomami

A escola yanomami ainda não possui livros didáticos das diversas disciplinas escritos em língua yanomami, por isso o professor indígena utiliza os livros fornecidos pela SEDUC escritos em língua portuguesa e produzidos para o público de escolas não-indígenas. Logo, os livros não tratam do contexto yanomami, mas apresentam uma realidade bem distante da vivida em Maturacá, aldeia longe da cidade, sem luz elétrica e sem a presença expressiva de pessoas não-indígenas. O mundo trazido pelos livros traduz quase nada o vivido pelos kohoroxitari. Portanto, faz-se necessária a produção de material didático específico para o contexto indígena yanomami.

Os professores yanomami e o gestor da escola indígena trabalharam na produção de um projeto, objetivando conseguir financiamento junto à SEDUC para produção de livros direcionados ao ensino das diversas matérias em língua yanomami. Eles desejam elaborar livros a partir dos seus planos de aula, por isso os professores descrevem detalhadamente

como trabalhar determinado conteúdo em seu plano de aula, depois realizam a atividade planejada em sala, em seguida, avaliam o sucesso da atividade. Os melhores planos de aula são escolhidos para compor o livro da disciplina a que se referem, ficando, por isso, uma cópia do documento guardada no arquivo da escola. Neste caso, evidencia-se o planejamento de *corpus* sendo colocado em prática.

D'Angelis (2005, p. 17) ressalta que muitas cartilhas em língua indígena contêm, muitas vezes, somente assuntos do mundo indígena, não apresentam o mundo novo do não-indígena, nem contêm palavras externa, são apenas do cotidiano indígena, restringindo, por isso, o acesso a conhecimentos geralmente conseguidos via língua portuguesa.

A principal e trágica consequência disso é que a representação que a criança constrói de sua língua (sem que qualquer discurso do professor a respeito da importância de sua língua tenha eficácia contra tamanha demonstração prática: a língua "só serve para falar das coisas que a gente já conhece, na aldeia"; para todas as outras - para descobrir o mundo, para aprender o que a sociedade indígena julga indispensável ao futuro dos seus filhos – existe e se usa a língua portuguesa (D'ANGELIS, 2005, p. 18)

Logo, deve-se tomar esse cuidado para não se produzir material somente sobre o cotidiano indígena, limitando os alunos a um material sobre a realidade que já conhecem bem. Os livros didáticos devem proporcionar a entrada do aluno indígena no mundo do não-indígena, promovendo o conhecimento sobre o funcionamento social e cultural dessa outra sociedade, ao mesmo tempo em que ensinam sobre Ciência, Matemática, Física, Química etc.

Maher (2005, p. 39) também orienta sobre a elaboração de material didático para escolas indígenas:

para a elaboração do material didático que será necessário decidir que gêneros textuais focalizar, que tipo de atividades didáticas incluir, que ligação se vai estabelecer entre leitura e escrita, como se vai acompanhar o desenvolvimento e rendimento dos alunos.

Ou seja, a autora chama a atenção para que o material especificamente direcionado ao ensino de línguas não se limite a atividades de decodificação e de codificação da língua, mas que as atividades proporcionem o letramento do aluno, a ampliação do conhecimento sobre os gêneros que circulam nas variadas práticas sociais e desenvolva a habilidade de usar a escrita e a leitura nos diversos contextos indígenas e, principalmente, não-indígenas.

É importante salientar a necessidade da produção de livros didáticos, livros de histórias, textos informativos, poemas etc pelos próprios professores yanomami, a fim de que se tornem escritores de seu material didático e comecem a desenvolver uma tradição escrita, não para substituir sua tradição oral, mas para ajudar no ensino das diversas matérias na escola e fazer com que os alunos compreendam melhor os saberes não-

indígenas, como destaca Maher (2005, p. 39):

Sempre que possível o material didático deveria ser específico para o contexto indígena focalizado. De preferência, deveria ser elaborado pelo próprio professor, o que significa que no currículo do curso de formação deve haver espaço para discussão e criação de material didático. Vemos a elaboração desse material como parte da formação do professor-autor indígena e do exercício da prática de buscar na observação as necessidades e os interesses potenciais dos alunos nas comunidades.

Delinear esse objetivo e trabalhar para que ele seja implantado é, efetivamente, inserir o indígena como sujeito ativo no processo da Educação Escolar Indígena, é torná-lo pesquisador e incentivador dos seus alunos para a prática da escrita, pois na condição autor dos textos que circularão na escola, será exemplo de autonomia, possível aos demais docentes. Desaparece, então, aquele professor apenas reprodutor do pensamento não-indígena, que não consegue ressignificar as práticas pedagógicas do não-indígena, que não faz uso da escrita como o não-indígena e que trabalha, inconscientemente, para manter um modelo ultrapassado de educação escolar que só tem prejudicado a autonomia e autodeterminação dos povos indígenas.

Considerando-se todos os aspectos abordados, entendemos que não existe ainda um planejamento linguístico para fazer a língua yanomami ter novas funções sociais, conforme prevê a Política Linguística do Governo que foi adotada e que está por ser efetivamente desenvolvida na comunidade yanomami. Um planejamento para tornar praticável tal política tem as seguintes etapas (CALVET, 2007):

1. Fase técnico-científica: a língua é equipada com um sistema de escrita, feito a partir da descrição fonética e fonológica para se conhecer e transcrever os sons da língua;
2. Fase de divulgação do sistema de escrita: ocorre a elaboração de livros, manuais, campanhas de alfabetização, introdução na escola da língua;
3. Fase de criação de palavras ou neologismo:

Existem milhares de línguas que permitem diariamente milhões de falantes comunicar-se de maneira satisfatória em seu ambiente social tradicional, mas que são incapazes de assegurar uma comunicação científica. Seria, por exemplo, uma situação delicada apresentar a teoria da relatividade numa língua indígena da Amazônia (CALVET, 2007, p. 65).

Nesta fase, palavras são criadas para ampliar o repertório da língua, passam por avaliação, podem ser melhoradas e harmonizadas de acordo com os critérios de formação de palavras da língua para, então, serem divulgadas sob várias formas (dicionários terminológicos, palestras, cartilhas, por meio de *sites* etc);

4. Fase de padronização: escolhe-se uma forma da língua, geralmente a mais utilizada ou representativa da língua, ou cria-se uma nova forma com base no que há de comum entre as formas existentes.

Esses passos precisam ser dados para que, de fato, sejam desenvolvidas ações para a língua yanomami ter novas funções sociais, fortalecendo-se para não deixar a língua portuguesa avançar sobre o contexto de uso da língua yanomami, do contrário a Política Linguística estabelecida pelo Governo, que visa dar o mesmo *status* de igualdade à língua portuguesa às línguas indígenas, continuará estagnada.

4 . ENSINO DE LÍNGUAS NA COMUNIDADE POTIGUARA DE MONTE MOR

O Ensino Bilíngue na comunidade Potiguara de Monte Mor possui o objetivo de tornar a comunidade potiguara bilíngue em português e em tupi, porém, alguns fatores dificultam a implementação da Política Linguística Nacional, especificamente com relação ao desenvolvimento do ensino de línguas, os quais passaremos a conhecer agora.

4.1 Falta de base sociocomunicativa para implantação da língua tupi

Os Potiguara, por não conservarem sua língua ancestral e a maioria dos traços culturais presentes em outras comunidades indígenas, não têm o reconhecimento de parte da sociedade nacional em relação a sua indianidade, como aponta Palitot (2005, p. 45):

Finalizando o seu relatório, Castro e Silva nega a identidade étnica dos Potiguara, alegando que estes são mestiços de vários tipos, vivendo *em promiscuidade com os civilizados, e sujeitos, como estes, ao regime feudal que ali se observa*. Desaconselha a instalação de um Posto Indígena para atender aos *pretensos Potyguaras*, pois estes não apresentam as características geralmente aceitas pela *sciencia ethnographica* no tocante ao fenótipo, comportamento, traços culturais ou língua. Pondera que deveriam receber proteção oficial enquanto trabalhadores nacionais, *não lhes cabendo, segundo penso, os benefícios do Serviço de Protecção aos Índios*. [...] Em razão destes argumentos indica como prioridade para o SPI a instalação de um posto para os Fulni-ô, pois os índios viviam aldeados e conservando a língua e alguns costumes dos antepassados.

Como bem destacou Palitot, a sociedade envolvente elege o critério fenótipo, cultural e língua para determinar a identidade indígena. Eles, no entanto, não são suficientes para envolver todos os povos indígenas do Brasil, uma vez que a diversidade linguística, cultural em que se encontram devido ao variado tempo de contato com a sociedade envolvente.

O critério cultural de base estruturalista preconiza que cultura é a reunião de traços determinados, tais como forma de vestir-se, religião, alimentação, língua, dentre outros elementos de manifestação cultural. Traços esses considerados fixos e imutáveis no decorrer do tempo e diante de contato com a sociedade distinta. Nessa perspectiva, o

indígena, mesmo hoje, após longo período de contato com não-indígena, é aquele que anda nu e com pintura no corpo, caça, pesca, usa adornos de pena etc.

Não é razoável considerar a cultura único elemento determinante de identidade indígena, pois mudanças na cultura, comportamento, forma de vestir-se, por exemplo, acontecem naturalmente em qualquer cultura e motivadas por fatores internos também. As mulheres, por exemplo, atualmente, não se vestem como na década de 80. Em 20 anos, a moda feminina mudou bastante. De acordo com Maher (1996, p. 19): “a cultura indígena não define o índio, mas ao contrário, porque o indivíduo é índio, a cultura de que ele é portador é definida como sendo indígena”. Logo, não podemos nos basear neste critério para determinar quem é indígena e quem não o é, elegê-lo é cometer equívoco e deixar muitos grupos indígenas sem reconhecimento.

O critério fenotípico também não é suficiente para definir a identidade indígena. Nesta outra perspectiva, será indígena aquele que tiver cabelos lisos, pretos e de cor morena, atributos de um indígena do passado que não se assemelha em nada a alguns indígenas atuais que passaram por intensa mestiçagem, principalmente os do litoral, primeiros contactados. Usar a língua nativa para definir identidade indígena também é critério insuficiente, pois há indígenas que são monolíngues em português.

Então, baseamo-nos na definição de Freitas (2003, p. 98) para definir identidade indígena: “A identidade é então fantasiada, não geneticamente impressa, mas formada e transformada no interior da representação”. Isto quer dizer que o sujeito, segundo Hall (1999 *apud* Freitas 2003), não tem uma identidade fixa e permanente, ao contrário, o sujeito tem várias identidades, assumidas de acordo com as diferentes situações de interação, diferentes interlocutores, contextos, dentre outros fatores sociais, históricos, políticos. Muitas identidades assumidas podem ser contraditórias e conflituosas, sendo, portanto, a identidade de uma pessoa constantemente construída ao longo da vida, de acordo com seus diferentes interesses e situações.

No passado, por exemplo, quando se assumir indígena era motivo de possíveis ameaças à vida, sofrer com preconceito, não ter certos direitos de cidadão, indivíduos indígenas se construíam como não-indígenas (ou pelo menos tentavam). Hoje, assumir-se como indígena dá direito a cotas em vagas das universidades, direitos a terras, bolsas de estudo, o preconceito diminuiu. Por isso, muitos modificam novamente seu eu e passam a assumir ou mesmo recuperar uma identidade há muito reprimida. Assim, identidade indígena, por exemplo, não pode ser definida por somente por um critério, seja ele fenotípico ou cultural ou linguístico. É necessário ter o reconhecimento do povo e, claro, se autorreconhecer pertencente àquele povo, como aponta Viveiro de Castro (2006, p. 1): “‘Índio’ é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal”.

Para corroborar a nossa posição, vejamos a definição de Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 39) sobre o que é um grupo étnico:

Assim como não pressupõem uma real comunidade de origem, os grupos étnicos também não pressupõem uma real atividade comunitária. Eles existem apenas pela crença subjetiva que têm seus membros de formar uma comunidade e pelo sentimento de honra social compartilhado por todos que alimentam tal crença.

Logo, o pertencimento a um grupo étnico não é definido por hereditariedade, mas pelo sentimento de pertencimento e pela aceitação dos membros. No entanto, uma das formas da identidade potiguara ser atribuída a alguém ocorre pelo reconhecimento com base na hereditariedade, ou seja, os mais velhos dizem se determinada pessoa é potiguara, lembrando de quem ela é filho, neto, bisneto etc. Caso seus ascendentes sejam indígenas, ela também será considerada potiguara. Como afirma Palitot (2005, p. 75):

Numa gradação realizada de modo superficial poderíamos dizer que na base encontramos como elementos fundamentais da identidade Potiguara as relações de parentesco entre as famílias descendentes dos antigos habitantes dos aldeamentos de São Miguel e Monte-Mór. Ou seja, território e parentesco, intimamente ligados, pois *é índio aquele que é filho de índios* e índios são aqueles que detêm o acesso exclusivo as terras da região, delimitadas por uma instância superior de poder que os incorpora a uma sociedade mais ampla (Grifo nosso).

Para Palitot (2005), mais quatro elementos são fatores de determinação da identidade potiguara, a saber: território, devoção aos santos, relação com os recursos naturais e proteção do Estado. Indígena Potiguara é quem tem direito às terras ancestrais potiguara. Terras conseguidas na justiça após muitas lutas e conflitos, bem como aquele que conserva devoção pelos santos padroeiros da comunidade como São Miguel e Nossa Senhora dos Prazeres.

Às noites de novenas e festa em homenagem a São Miguel tinham e têm um papel social importante na comunidade potiguara: fortalecem a união entre as aldeias, pois proporcionam o reencontro dos indígenas, dos parentes e permite a perpetuação das narrativas sobre o santo. Segundo os Potiguara, o indígena Miguel Archanjo foi morto e enterrado, porém dias depois a cova onde seu corpo foi depositado rachou, e os indígenas chamaram o padre para ver o que havia acontecido. Resolveram cavar a sepultura e, para a surpresa de todos, o corpo havia se transubstanciado em santo. A imagem foi levada a Roma e depois trazida para a vila São Miguel, nome em homenagem ao santo, na qual foi edificada uma igreja para ele.

Para Palitot (2005), o indígena potiguara mantém relação com os recursos naturais, ou seja, realiza pesca e agricultura familiar, bem como é aquele que tem o reconhecimento do Estado, para usufruir dos direitos concedidos a esse grupo.

Desse modo, nossa reflexão sobre a identidade étnica Potiguara enquanto forma de organização social passa necessariamente pela sobreposição das dimensões do parentesco (um conjunto identificável de famílias extensas inter-relacionadas), do território (historicamente referenciado pelos limites dos antigos aldeamentos), da devoção aos santos padroeiros destes aldeamentos (que articularia estas famílias em torno de um denominador comum, a isto também se juntam a memória e a prática do toré), da relação com os recursos naturais (que os diferenciaria enquanto grupo e classe da população envolvente o *caboco caranguejeiro*) e da proteção do Estado (que os assegura enquanto uma coletividade juridicamente diferenciada) (PALITOT, 2005, p. 75).

Apesar desses elementos definidores da identidade potiguara, a etnia por não se enquadrar nos critérios cultural, fenótipo e não falar mais sua língua ancestral, termina não sendo reconhecida como indígena pela sociedade envolvente. Para tentar responder à imagem de indígena que a sociedade imagina, os Potiguara trabalharam para a institucionalização do tupi nas escolas indígenas com respaldo no discurso de “resgate” da identidade nativa. A partir do curso de língua tupi, ministrado por Navarro, a disciplina Tupi foi implantada nas escolas potiguara.

O pedido partiu dos próprios índios, que têm como maior sonho falar a língua de seus antepassados, que está morta hoje em dia, explica Navarro. Ele aprendeu o tupi clássico sozinho, com documentos do século 16 e 17, que traduziu e publicou. Faço isso para *resgatar essa cultura que é o que temos de mais autenticamente brasileiro* (CHAGAS, 2012, p.1. Acesso em: 13.09.2012, grifos nossos).

Os Potiguara, portanto, associam língua indígena como marca de identidade indígena, entenderam que precisam de uma língua indígena para obterem maior reconhecimento dos não-indígenas ou mesmo dos indígenas falantes de línguas nativas. Os povos indígenas monolíngues em português, muitas vezes, sentem-se menos indígenas dos que os parentes falantes da língua nativa. Poutignat e Streiff-fenart (1998, p. 38), ao comentarem a fundamentação dos grupos étnicos, explicam que “a língua e a religião desempenham um papel importante, porque talvez elas autorizem a comunidade de compreensão entre aqueles que compartilham o código linguístico comum ou um mesmo sistema de regulamentação ritual da vida”. Este pensamento está na base das atividades de revitalização da cultura e da implantação da língua tupi, para ambos funcionarem como demarcações de fronteira na relação com o diferente.

Palitot (2005) afirma que foi durante as lutas pela terra que os Potiguara inseriram as roupas de palha e cocares de pena ao dançarem o toré, como forma de reforçar a imagem da tradição indígena, processo ao qual denominou de *invenção de tradições*. Estes indígenas reinventam tradições para responder ao imaginário coletivo sobre como deve ser o indígena. Os Potiguara, por exemplo,

aprenderam que índio precisa ter cultura indígena, precisa exibir símbolos de indianidade e assim o toré passou a ser uma exibição pública de indianidade, em encontros, festas e outros eventos que contam com a presença de pessoas estranhas à comunidade potiguara (MOONEN, 1992, p. 112).

Ou seja, mudados pelo tempo e pelo intenso contato com o colonizador, os Potiguara fizeram do toré e do tupi marcas determinantes de sua indianidade e passaram a “resgatar”, ou melhor, reinventar sua cultura indígena a partir da memória ancestral, que guarda lembranças de seu passado e com base no imaginário controverso do que seja indígena. A reinvenção das tradições é reflexo da vitalidade das culturas, as quais naturalmente mudam ao longo do tempo por fatores diversos.

A questão da identidade indígena, o “ser índio”, remete, isto sim, a uma construção permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre o índio e outros sujeitos sociais e étnicos: tal construção busca a) determinar especificidades que estabeleçam “fronteiras identificatórias” entre ele e um outro e/ou b) obter o reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertence, da legitimidade de sua pertinência a ele. É, portanto, nesta sua relação, no tempo e no espaço, com diferentes “outros” que o índio constrói cosmovisões específicas e “modos de ser” particulares que terminam por construí-lo (MAHER, 1998, p.116-117).

Para os Yanomami, quando uma pessoa possui traços indígenas, mas é só falante do português ou tem boa fluência nesta língua, essa pessoa já perdeu parte de sua identidade indígena. Outro aspecto que os Yanomami consideram na hora de fazer o reconhecimento de parentesco é o quantitativo de uso da escrita, ou seja, quando um membro do grupo começa a escrever muito, os companheiros dizem que ele está virando “branco”.

Entre os Potiguara, não é a variedade de português falado ou frequente uso da escrita da língua portuguesa que se lançam como questões-chave na demarcação identitária, como ocorreu entre os Yanomami, mas principalmente o fato de os Potiguara não falarem mais sua língua nativa e não terem o fenótipo conforme o citado anteriormente. Os Potiguara relacionam a presença da língua indígena como marca da identidade, mesmo que essa língua tenha papel simbólico, ou seja, que represente a língua da memória, que os conecta ao passado, aos ancestrais, esse é funcionamento da língua tupi, introduzida nas escolas indígenas potiguaras.

Muitos povos indígenas falam exclusivamente o Português e frequentemente reivindicam o retorno à língua dos antepassados como fator de diferenciação cultural ou como marca de alteridade frente à sociedade nacional (DE PAULA, 2008, p. 171).

Os Potiguara tentam voltar a falar/escrever o tupi, apesar de não haver uma necessidade sociocomunicativa para isso, pois não existem mais falantes da língua não só na comunidade de Monte Mor, mas em todas as aldeias potiguaras. A língua trazida

pelo curso de Navarro deixou de ter falantes já por volta do século XIX. Nem mesmo uma memória da língua construída por lembranças existe na comunidade, os professores entrevistados por nós não se lembram de ninguém falando em tupi, raríssimos relatos mostram que apenas algumas pessoas falavam certas palavras em tupi, sem saber que eram de origem tupi. Depois do curso de tupi, os professores tomaram consciência que alguns termos usados por antigos potiguara, principalmente, eram parte do léxico da língua tupinambá, por exemplo, *kururu* e *quiçé*¹⁴.

A Política Linguística de implantação da língua tupi é, portanto, sustentada pelo discurso controverso sobre língua como principal marca de identidade indígena. Assim, podemos falar que muitos indígenas vivem a crise da identidade, como é o caso dos Potiguara (PB) e Fulni-ô (PE), porque não falam mais sua língua nativa, sentem-se, muitas vezes, vencidos ou fracos frente ao processo de colonização, porque não conseguiram defender sua língua tradicional, deixando-a sucumbir perante à língua portuguesa.

Os Potiguara viam-se e veem-se, muitas vezes, como indígenas misturados, devido à visão dominante e fortemente propagada dos não-indígenas de que eles são caboclos, palavra usada, nesse contexto, em contraposição à indígena. Por isso, não assumiam ou assumem, muitas vezes, sua indianidade:

Num certo tipo de aceitação da visão dominante, os próprios Potiguara reconhecem-se como índios misturados, referindo à pureza étnica aos seus antepassados ou aos índios do Xingu, que são veiculados na mídia como protótipos do índio brasileiro (PALITOT, 2005, p.73).

Os Potiguara podem não falar em tupi, mas, ao serem questionados pelo não-indígena, podem afirmar que têm sua língua ancestral sendo ensinada na escola, por mais que ela não esteja sendo aprendida e usada pragmaticamente. O fato de tê-la no ambiente escolar já faz diferença. Assim, pelo menos discursivamente, ela está presente na comunidade, como a foto de alguém que morreu, o ensino da língua tupi lembra e mostra que um dia a língua indígena foi falada e esteve entre eles. Situação que lembra a encontrada por Freitas (2003, p. 175): “o Makuxi não é uma língua funcional, mas é simbólica. Algo para se ter, não para se usar”. Portanto, o discurso de que se ensina língua tupi funciona como tática identitária, no sentido de que o ato de dizer que se tem o ensino da língua nativa tem força de ser, como explica Freitas (2003, p. 208):

Desta forma, a prática do dizer tem a força do fazer (Austin, 1990), ou do como se tivesse sido feito. O discurso, encontrado no regimento da escola, em projetos educacionais, reuniões de organizações indígenas e até conversas informais na comunidade, é a própria tática identitária. Tática que, segundo De Certeau, (2001 b) transforma o que poderia meramente ser dito, no próprio ato de ser.

14 Faca velha e imprestável e/ou sem cabo (AURÉLIO, 2004). Palavras citadas pelos próprios professores potiguaras.

Diante disso, os Potiguara têm sua identidade linguística marcada pela língua tupi enquanto língua simbólica. A escola, portanto, tem papel importante na construção da identidade potiguara, uma vez que é nela que a língua tupi “vive”, é usada e repassada às novas gerações (discursivamente, é claro).

4.2 Escolha de uma língua morta para ser implantada na comunidade potiguara

Outra dificuldade para tornar a comunidade potiguara bilíngue em português e tupi ocorre devido ao fato de a língua indígena ser uma língua morta, segundo Navarro (2010), isto é, não possuir uma comunidade linguística que a use socialmente e a renove e a repasse para outras gerações. Sem falantes, sem registros auditivos pelo menos, não é possível saber exatamente quais os fones e fonemas da língua, quais entonações eram usadas ao se falar a língua, quais as várias possibilidades de estruturação sintática a partir dos contextos de uso dela, quais os dialetos e os discursos a permeavam. Enfim, não é possível ter informações sobre os elementos extralinguísticos e pragmáticos que compõem qualquer língua, pois eles não estão na estrutura ou na forma da língua, mas nas práticas discursivas de seus falantes.

A língua indígena sendo viva permeia todas estas ações, logo, “a aprendizagem da mesma não deve ficar restrita a um conhecimento sobre a estrutura fonológica e gramatical, mas acima de tudo, a uma ‘aprendizagem’ de costumes, valores e comportamentos” (DE PAULA, 2008, p. 182). Em se tratando de uma língua morta, como a língua tupi, é difícil pensar numa aprendizagem de costumes, valores e comportamentos sociais e linguísticos por meio de uma língua que não mais manifesta e nunca manifestou a indianidade potiguara. Entende-se que o tupi ensinado por Navarro seja o Tupi-austral, enquanto os Potiguara falavam o Tupinambá que, embora sejam do mesmo tronco, não são a mesma língua.

Nossas observações, no decorrer dos anos da pesquisa, apontam que o ensino do tupi na comunidade potiguara está estagnado. Em primeiro lugar, porque não se aprende uma língua para uso social somente em curso. Prova disso é que os professores que fizeram o curso da língua indígena não conseguiram tornarem-se proficientes em língua tupi, estão a repetir as lições que aprenderam durante o curso de formação. Ou seja, reproduzem principalmente na escrita um número limitado de vocábulos e frases. Repetição que ocorre desde o 1º até o 9º ano, todos os anos, as mesmas lições são repassadas sem avanço algum no conhecimento da língua tupi, fazendo com que, em 20 anos, não se criasse, por exemplo, um grupo de jovens que domine a língua tupi a ponto de usá-la socialmente, pois língua é uso e essa parte tão fundamental no seu aprendizado eles não possuem.

A partir das observações das aulas de língua tupi em 2009, encontramos uma metodologia de ensino centrada na memorização de vocábulos e frases simples:

o ensino-aprendizagem da Língua Tupi se encontra na fase de aquisição do código ou fase de alfabetização, período em que predomina a memorização de palavras descontextualizadas, através da repetição, seja oral ou escrita. A forma é priorizada em detrimento da função, por isso a Língua Tupi nas aulas observadas aparece fragmentada em vocábulos, sem qualquer tipo de contextualização. Diante disso, podemos afirmar que as atividades de ensino-aprendizagem de Língua Tupi não evidenciam uma língua em funcionamento e tampouco aulas interativas (SIMAS, 2009, p. 137-138).

Em 2012, deparamo-nos com resultados semelhantes ao da primeira pesquisa: os professores continuam a ensinar uma língua fragmentada em vocábulos e frases sem muita inter-relação entre si. Os exercícios continuam centrados na memorização por meio de repetição escrita de um léxico há anos explorado e na repetição oral de pequenos diálogos, os mesmos livros, os mesmos exercícios com uma única diferença: o interesse dos alunos pelo aprendizado diminuiu, muitos, inclusive, já perderam as esperanças de verem o tupi sendo falado na comunidade. Em 2018, após nova pesquisa, o ensino de tupi ainda continuava estagnado e o aprendizado da língua sem grandes avanços, tendo ocorrido, no entanto, no ano citado, dois cursos de língua tupi, um destinado somente a professores da rede municipal e ofertados pela Secretaria de Educação municipal de Baía da Traição; outro destinado ao público geral e ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A repetição de conteúdo escolar, sem nenhum avanço na implantação da língua, cria uma falta de perspectiva em relação à língua nativa. Logo, os alunos não se sentem motivados e nem veem necessidade do uso da língua, mostrando, em sala de aula, como narram alguns professores, o desinteresse. Muitos docentes chegam a afirmar que, devido à matéria tupi não ser reprovativa, muitos alunos faltam a essa aula e/ou não fazem as atividades solicitadas pelos professores. Os pais dos alunos, segundo os professores, também não cobram dos seus filhos o empenho no aprendizado da língua, ficando o docente praticamente sozinho na atividade de ensino e de conscientização da importância¹⁵ do aprendizado do tupi.

Então, concluímos que a proposta de implantação da língua tupi na comunidade potiguara pode fracassar por terem escolhido uma língua morta para ser implantada, não haver mais necessidade comunicativa em tupi, entre outras questões, possivelmente por estar claro, apesar de ninguém assumir publicamente, que é necessário um esforço sobre humano para fazer a língua se desenvolver na comunidade.

Pensamos que mais viável do ponto de vista linguístico para responder ao objetivo de falar uma língua indígena, seria ter optado pela implantação da língua nheengatu “(língua geral amazônica) com 3.000 mil falantes” (RODRIGUES, 2002, p. 38), por ela possuir origem na língua tupi e por ser atualmente falada em regiões do Amazonas. Ela possui bases comunicacionais e contextos de uso (é possível dialogar com falantes

¹⁵ Importância, segundo os Potiguara, no sentido de “recuperar” parte da identidade indígena perdida.

nativos de nheengatu, trocar e-mail etc.), em alguns momentos, como em conferências entre grupos indígenas do Norte, o nheengatu funciona como língua franca. Considerando essa vitalidade da língua, o projeto potiguara teria mais chances de dar certo, caso ela tivesse sido escolhida. Como o nheengatu ainda possui falantes, é mais provável pensar no surgimento de situações comunicativas que o exijam ou mesmo é mais fácil promovê-las do que pensar no surgimento de situações comunicativas que exijam o uso do tupi.

Em todo caso, não podemos afirmar que a escolha pela implantação do nheengatu ou de outra língua viva do tronco tupi teria apresentado resultados diferentes dos que os encontrados ao se analisar a Política Linguística de implantação do tupi, pois entendemos que não é a língua em si que determina a sua utilização por parte dos falantes, mas são as exigências e as necessidades comunicativas que motivam o uso de qualquer língua, bem como o apoio do Estado para formação de professores, produção de material didático, apoio técnico etc, que dão sustentação e estrutura para uma política linguística se tornar executável.

A Política Linguística que visa à implantação de uma língua indígena em comunidades monolíngues em língua portuguesa mostra-se bastante problemática. Os Mura, por exemplo, fizeram licenciatura indígena pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, estudando, durante 4 anos consecutivos, dentre outras disciplinas, a disciplina língua nheengatu. Os cursistas tiveram aulas que trataram da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da língua, além de realizarem o intenso trabalho de aprendizado da oralidade e da escrita da língua indígena. Tudo com o objetivo de aprenderem a citada língua para ensinarem-na aos outros membros da comunidade. No entanto, apesar dos esforços, as comunidades muras ainda não se tornaram proficientes em língua nheengatu. Caso não seja repensada a Política Linguística de implantação da língua tupi e sua função social, passarão mais 10 anos e a situação pouco se modificará, continuando a língua tupi apenas como mais uma disciplina na grade curricular das escolas potiguara, sem, porém, se avançar no ensino-aprendizagem da língua nativa.

Freitas (2003, p. 167) aponta que, entre os Makuxi, a política adotada pela comunidade para assegurar a revitalização da língua nativa também não vem dando resultados satisfatórios, conforme aponta a citada autora:

Acompanhando o desenrolar dos acontecimentos, cinco anos depois, em 2000, a avaliação que Horácio faz é outra. Segundo este professor, ter aula de Makuxi não é o bastante para que ela se mantenha viva como uma língua usada por todos. A decisão é política sim, mas não basta ser tomada em reuniões e virar o discurso de todo um grupo, é imprescindível que seja uma decisão acatada na prática, onde o diretor, os professores e a comunidade em geral falem em Makuxi na interação do dia a dia, motivando os alunos.

Portanto, o pensamento de que somente a escola é capaz de manter a língua indígena viva por meio de sua escrita, não se sustentou entre os Makuxi. Da mesma forma,

entre os Potiguara o pensamento de que somente o ensino de um restrito vocabulário, alfabeto da língua tupi e pequenos diálogos seriam suficientes para fazer a comunidade falar tupi não se sustentou. Passados mais de 20 anos do início do ensino-aprendizagem do tupi, cabe uma reflexão e avaliação sobre a Política Linguística adotada. Talvez assumir a língua tupi como língua simbólica, para uso apenas ritual, seja uma possibilidade para se mudar a política linguística que visa criar uma comunidade de falantes nativos em tupi. Este tipo de política linguística possibilitaria continuar o ensino de tupi nas escolas, mas para usos bem pontuais na comunidade, sem tanta cobrança e frustrações por não se conseguir ter fluência na língua indígena e não se conseguir a transmissão intergeracionais da língua tupi.

4.3 Falta de um Planejamento Linguístico para a implantação da língua tupi

Não há um projeto tratando da implantação da língua tupi, no qual estejam colocados metas, objetivos, plano de ação, cronograma de execução etc., ou seja, não foi feito nenhum planejamento para pôr em prática a Política Linguística escolhida para a comunidade potiguara. Somente houve dois cursos de formação em língua tupi, para depois se partir para a inserção da disciplina tupi na grade curricular das escolas potiguara e nada mais foi feito até o momento de seu efetivo desenvolvimento. Portanto, a falta de planejamento linguístico com ações que possibilitem o uso da língua no cotidiano da aldeia, bem como promoção de cursos de formação em tupi de forma contínua, elaboração de livros didáticos mais aprofundados sobre a língua, por exemplo, impossibilitam também resultados satisfatórios advindos do ensino da língua tupi nas escolas potiguaras.

Para se implantar uma Política Linguística, necessita-se, como já apontamos, de um planejamento linguístico que compreenda as seguintes etapas:

Uma ação planejada sobre a língua ou sobre as línguas nos remete ao seguinte esquema: consideram-se uma situação sociolinguística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2). A definição das diferenças entre S1 e S2 constitui o campo de intervenção da *política linguística*, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do *planejamento linguístico* (CALVET, 2007, p. 61).

A situação linguística inicial (S1) do povo Potiguara é de monolíngüismo em língua portuguesa, considerada insatisfatória pela própria comunidade potiguara, por isso se objetivou alcançar bilingüismo em língua portuguesa e indígena (S2). No entanto, o processo de passar de S1 para S2, compreendido como planejamento linguístico, não foi bem fundamentado e preparado, ou seja, fez-se opção por implantar uma língua morta e acreditou-se que tão somente sua inserção na escola indígena fosse suficiente para fazer a comunidade potiguara se tornar bilíngüe. Percebe-se que o problema da passagem de S1 para S2 não tem soluções atualmente porque uma Política Linguística, geralmente, volta-se

para línguas vivas. Logo, a melhor solução para o problema seria pensar na implantação de outra língua indígena, uma língua viva, com falantes, depois fazer um planejamento linguístico e reiniciar as ações do Estado na comunidade potiguara.

Entendemos que, após vinte anos de tentativa de implantação de língua tupi sem sucesso, é hora de realizar uma discussão para se avaliar a necessidade do aprendizado de uma língua nativa. Da mesma forma que grupos indígenas discutem a necessidade de Política Linguística para fortalecer e manter viva sua língua nativa, tentando convencer a comunidade de não deixarem a língua portuguesa avançar nos contextos da língua nativa, a comunidade potiguara poderia encarar o problema de frente e se conscientizar de que não precisam voltar a falar a língua indígena para se tornarem “mais indígenas”. É necessário romper com o discurso de que para ser indígena precisa falar língua indígena. Como apontamos anteriormente, um caminho pode ser o planejamento linguístico voltado para a política linguística do tupi como língua simbólica. Mas para o sucesso de qualquer política linguística eleita, faz-se necessário elaborar um planejamento linguístico e ter apoio da comunidade e do Estado para obtenção de resultados satisfatórios.

4.4 Alfabetização com base na memorização e repetição de vocábulos e frases descontextualizadas

Verificamos que as aulas de língua tupi se pautam em métodos tradicionais de ensino de línguas; os gêneros textuais praticamente não são utilizados; a atividade didática volta-se para o trabalho com vocábulos isolados e faz uso da técnica de repetição tanto oral quanto escrita do conteúdo da aula. O ensino da língua tupi, portanto, é descontextualizado e não prepara o aluno para situações de usos reais da língua, até porque essas situações não existem na comunidade indígena.

Prática de ensino de língua como esta destoa das orientações do RCNEI (1998, p. 130): “Usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos”.

Mas o mais importante entender é que, durante todo esse processo de aprendizagem da escrita, o papel do professor é fundamental: a criança só vai se sentir motivada a continuar suas explorações com a escrita, se o professor procurar sempre conversar com ela sobre o significado do que ela está tentando escrever. E se ele tiver a capacidade de criar situações interessantes para que a criança continue tentando descobrir os “segredos” da escrita. E o que acontece quando o professor não dá oportunidade ao aluno de construir, elaborar seus próprios textos? Quando tudo o que o professor faz é pedir que ele copie a linguagem controlada e artificial encontrada em tantas cartilhas? Quando, na escola, o aluno passa o tempo todo só juntando e separando sílabas? Só copiando palavras e sentenças soltas entre si e isoladas de qualquer contexto, em vez de tentar escrever coisas que fazem sentido para ele? Quando isso acontece, o aluno tem muito menos chances de elaborar suas próprias idéias sobre a escrita ou de perceber a sua importância, de

perceber por que, afinal, as pessoas escrevem... (grifos da autora) (RCNEI, 1998, p.137).

Logo, precisa-se adotar uma nova proposta de ensino de línguas, que se respalde na visão de língua para além de capacidade humana de expressão, instrumento de comunicação, marca de identidade, mas como “fenômeno dinâmico, o qual não se pode capturar em uma moldura pré-estabelecida, uma vez que se reinventa por meio do uso e das circunstâncias” (OLIVEIRA, 2010, p. 75 in ROCHA et all, 2010). Assim, os gêneros textuais poderão fazer parte do ensino, bem como atividades que visem ao letramento, isto é, capacidade de usar a escrita, oralidade e leitura da língua tupi (ou de qualquer outra língua indígena) em situações reais.

A escola potiguara não pode se restringir a tão somente alfabetizar os alunos, deve, sim, adotar uma proposta de um ensino interdisciplinar e intercultural que use o gênero textual como ferramenta metodológica, associados aos projetos de letramento (KLEIMAN, 2012), pois, por meio deles, a escola poderá transpor a etapa de só ensinar os símbolos linguísticos visando à codificação e à decodificação; procurando substituir os métodos tradicionais de ensino voltados para memorização e artificialização da língua por métodos interativos e contextualizados, de forma a proporcionar situações escolares que reproduzam, ou melhor, que criem¹⁶ práticas de linguagem formais e informais de uso da língua indígena no cotidiano da comunidade potiguara.

4.5 Falta de material didático e de conhecimento de língua tupi por parte dos professores para produção de novos materiais

São cinco livros que possuem o mesmo título: **T’ia-Nhembo’e Potiguar-Ymûana Nhe’enga Resé**: tupi antigo para o ensino fundamental, conforme falamos no capítulo 3. Observamos que, apesar de haver livros diferentes de Tupi, não existe uma mudança significativa no conteúdo deles, ou seja, apresentam pequenas histórias com diálogos curtos, ilustrações variadas com frases ou tão somente o nome do objeto das ilustrações (animais, frutas, locais, parte do corpo humano, cores etc.). Inclusive muitos textos, frases e objetos descritos repetem-se nas cinco edições. As cartilhas apresentam também o alfabeto da língua tupi, vocabulário e exercícios. Vejamos algumas páginas delas.

16 Criar, porque não existe comunicação em língua tupi nas atividades linguageiras da comunidade como um todo.

JOGO DAS LETRAS
Diga as palavras tupis que você conhece que começam com estas letras:

A_(akaŋu) **B** **E** **I** **Î**
K **M** **MB** **N** **ND**
NH **O** **P** **R** **S**
T **U** **Û** **X** **Y**
Û ‘

(O aluno deve estudar as palavras que aprendeu, buscando memorizá-las. Em seguida, os alunos destacam esta folha e fazem fichas, escrevendo atrás delas as palavras que se iniciam com a letra escrita na frente. Divide-se a classe em dois grupos de alunos, que deverão perguntar a membros do grupo oposto que palavra está escrita no verso de cada ficha, cuja frente mostram ao oponente. Se este acertar, conta-se um ponto para toda a equipe; errando, para a equipe oposta.

Imagem 35: páginas do livro de Tupi

Fonte: Navarro, 2010, p. 5.



Imagem 36: páginas do livro de Tupi

Fonte: Navarro, 2010, p. 19.



Imagens 37: páginas do livro de Tupi

Fonte: Navarro, 2010, p. 4.

Ao analisarmos o material didático potiguara, encontramos o mesmo resultado apontado por Silvia L. B. Braggio junto ao kaingang (TOMMASINO, 1997, p. 122), ou seja, a língua indígena é fragmentada em sílabas, palavras e sentenças isoladas sem nenhum contexto; a forma precede a função; a seleção dos textos não é orientada para o conteúdo abordar a realidade atual dos Potiguara; os desenhos mostram pessoas usando cocar, colar, pintura corporal, corte de cabelo antigo, porém, os Potiguara atualmente não se vestem dessa forma; as imagens dos livros mostram um fenótipo de indígena do passado, do início do processo de colonização; forma e decodificação têm primazia sobre o conteúdo; não há um número significativo de gêneros textuais sendo base para o ensino da língua tupi; as “histórias” não têm nenhuma relevância sociocultural; informações não são balanceadas com informações explícitas e implícitas. A língua tupi, portanto, nas cartilhas é ensinada de forma controlada e artificial, não possibilita o desenvolvimento das habilidades de escrita e de fala em língua tupi, tornando-se uma limitação ao processo de letramento dos Potiguara.

Problema semelhante ao relatado por Braggio, em 1984, nas escolas kaingang de Guarapuava: “os índios não estavam aprendendo a usar a língua escrita funcionalmente fora do ambiente escolar e, conseqüentemente, os brancos desempenhavam funções que deveriam ser dos índios”. (TOMMASINO, 1997, p. 122). Braggio atestou que os indígenas não estavam aprendendo satisfatoriamente a escrita da língua portuguesa a ponto de a usarem socialmente. Nós apontamos que os Potiguara não estão aprendendo tanto a escrita quanto a fala da língua indígena, a qual não consegue competir em nenhuma

modalidade de uso com a língua portuguesa no contexto linguístico potiguara. Apesar de os livros didáticos estarem direcionados para o ensino de línguas diferentes, os problemas e os resultados insatisfatórios são parecidos.

As cartilhas são o único recurso que os professores da disciplina tupi dispõem, sendo, a cada ano, reimpressas pelo Estado e distribuídas nas escolas potiguaras. Novas cartilhas não foram produzidas, o Governo paraibano não recontratou o professor Navarro para continuar a formação dos professores potiguaras em língua tupi. Os professores que concluíram a primeira etapa do curso de tupi, e hoje ensinam a língua indígena nas escolas, afirmam que não têm conhecimento suficiente sobre ela a ponto de darem continuidade à produção de material didático em língua tupi, conforme nos relatou em comunicação pessoal um professor potiguara¹⁷:

Eu mesmo sou professor de tupi e não vou dizer que consigo falar, que eu sei falar fluentemente, não. Sei, o pouco que sei dá pra repassar, mas que eu sei de tudo, não sei não. A cada dia a gente tá tentando se aperfeiçoar (PROFESSOR POTIGUARA, 2010).

A falta de conhecimento aprofundado sobre a língua tupi impede os professores de elaborarem novos materiais didáticos para o ensino da língua indígena, por isso, desde o início do processo de implantação da língua tupi, os mesmos livros são usados em todas as séries, fazendo com que o ensino de tupi seja repetitivo tanto porque todo ano os alunos estudam os mesmos conteúdos, quanto porque os assuntos dos cinco livros são parecidos. Em comunicação pessoal, um professor potiguara de língua tupi fala sobre o material didático disponível para eles:

Logo no início foi assim, aquela coisa, todo mundo empolgado, só que material a gente não tinha disponível. Aí saiu a primeira cartilha, [...]. Já tem quatro cartilhas. Ele ficou de enviar gramática, até hoje eu nunca recebi gramática, dicionário, é só essa cartilha; aí essa cartilha não é nada pra você dá aula até o nono ano. Eu dou aula até o nono ano, mas... Eu vou pegando material que eu estudei, ele deu material pra gente estudar, aí eu fico pegando material de um, material de outro (PROFESSOR POTIGUARA, 2011).

Há escolas que adotam o ensino do tupi do 1º ao 5º ano, outras começam o ensino do tupi a partir do 5º ano e param o ensino da disciplina no 9º ano. Logo, passar, no mínimo, quatro anos estudando o mesmo conteúdo configura-se uma situação problemática, pois, de fato, desenvolve-se uma prática de memorização no ensino de língua, que possivelmente não levará os Potiguaras a possuírem em seu repertório linguístico a língua tupi. Diante do exposto, evidencia-se que as causas para a Política Linguística Nacional não estar de fato sendo implantada nas comunidades em estudo são distintas devido a cada uma viver uma situação sociolinguística e de contato diversa. Apenas quando se trata do motivo da institucionalização da língua indígena na escola e quando se trata da produção de material

¹⁷ Registramos conforme a fala informal do professor sem fazer alterações para linguagem formal.

didático há uma semelhança, vejamos:

Os professores indígenas yanomami e potiguara não possuem conhecimento metalinguístico sobre as línguas indígenas yanomami e potiguara, respectivamente, para produzirem livros didáticos. A língua indígena nas escolas yanomami e potiguara ocorre como parte das ações para transformar as escolas de educação nacional em escolas de educação escolar indígena. No entanto, por trás do discurso de ensino bilíngue e intercultural, há um ensino centrado no ensino da língua portuguesa, principalmente na escrita.

Entre os Yanomami, observa-se, por isso, um descompasso entre o ensino da oralidade e da escrita da língua portuguesa; alfabetização sendo feita primeiramente em português, além de o projeto de institucionalização da língua yanomami desconsiderar dados sociolinguísticos e a característica ágrafa da comunidade. Entre os Potiguara, a institucionalização da língua tupi ocorre por questões políticas ligadas à questão da identidade indígena e não sociocomunicativas. Por trás do discurso de ensino bilíngue, existe também um ensino grafocêntrico, devido à comunidade potiguara já ter adquirido o apego à escrita característico do não-indígena. Para tentar de alguma forma caracterizar a educação escolar como indígena, implantaram a língua morta tupi, por meio de um projeto carente de planejamento linguístico.

Essas duas realidades mostram, portanto, que, de um lado, o grupo indígena yanomami e, de outro, o grupo indígena potiguara mantêm, por motivos diferentes, um ensino distante do garantido em lei e muito difundido: o da educação escolar indígena bilíngue e intercultural.

5 . SÍNTESE DAS REFLEXÕES

Nosso olhar direcionou-se sobre a vitalidade das línguas yanomami e tupi, bem como sobre o modelo de educação escolar e a política linguística implantados e desenvolvidos nas aldeias. Tentamos mostrar um quadro atual para dar base a reflexões sobre o futuro das línguas em estudo e da Educação Escolar Indígena nas escolas pesquisadas. Esse diagnóstico se faz fundamental, porque não há evidência concreta de um quadro das realidades linguísticas indígenas, portanto, um diagnóstico atual é fundamental para se pensar o futuro das línguas e da educação escolar entre povos ágrafos e entre povos nativos monolíngues em português, a fim de rever posições e construir soluções para velhos problemas: desaparecimento de línguas nativas, educação escolar de base integracionista, políticas linguísticas inadequadas, inexistência de planejamento linguístico, dentre outras questões sem respostas frente à diversidade linguística dos povos nativos.

Os dados da pesquisa apontaram que, na comunidade indígena do Alto Solimões, a língua yanomami configura-se como L1 e a língua portuguesa como segunda língua (L2).

A L1 dos Yanomami mantém-se viva, sendo falada e compreendida muito bem por todas as faixas etárias da comunidade; enquanto a L2 é dominada por falantes de 13 a 55 anos, constituindo-se essa parcela da sociedade como bilíngue, mas com diferentes graus de proficiência relacionados à compreensão, leitura, oralidade e escrita. As crianças e idosos são monolíngues em língua yanomami. Os usos das línguas yanomami e portuguesa são bem delimitados na aldeia: os contextos de uso da L1 são voltados para comunicação entre yanomami na rotina da vida diária na aldeia, e a L2, seja na escrita ou na oralidade, é usada preferencial e, necessariamente, em instituições como a religiosa, escolar, posto de saúde, comércio fora da aldeia, ou seja, nas interações com não-yanomami monolíngue em português.

Em Monte Mor, os Potiguara atualmente possuem a língua portuguesa como L1 e apresentam-se monolíngues nesta. A língua tupi, há mais de 20 anos, faz-se presente na comunidade potiguara, mas apenas no contexto escolar. Não podemos falar em nenhum nível de proficiência de tupi seja na escrita, oralidade, leitura e compreensão, pois o máximo que os estudantes e professores de tupi sabem é pronunciar vocábulos isolados ou frases descontextualizadas, o que não permite uma interação verbal. A oração Pai Nosso e algumas músicas foram traduzidas para a língua tupi, sendo usadas no ritual toré, porém, seu uso reflete mais a memorização do que compreensão das letras das melodias. A língua portuguesa, por isso, é usada por crianças, jovens, adultos e idosos tanto na rotina da vida diária da aldeia quanto fora dela.

A análise do modelo de educação desenvolvido nas escolas em estudo confirmou, em parte, nossa expectativa de que modelo escolar apresentado como o Intercultural é, na prática, o mesmo presente nas escolas nacionais. Entre os Yanomami, o modelo nacional ainda vigora, mas entre os Potiguara não completamente, apenas parcialmente.

Os Yanomami ainda não compreendem suficientemente o que seja escola, logo, não têm como questionar o modelo de educação desenvolvido em sua comunidade. Eles ainda estão a conhecer o funcionamento administrativo e burocrático da instituição e é esse o principal motivo para a Educação Bilíngue e Intercultural não ter sido efetivamente implantada. A inclusão de disciplinas específicas, a existência de um calendário de festejos indígenas e não-indígenas e a presença de professores indígenas constituem-se mais como mudanças estruturais que interferem no funcionamento das escolas do que propriamente de um modelo de educação escolar. Outro fator identificado que dificulta a compreensão do modelo educacional desenvolvido na escola e a implantação de um novo modelo é a pouca proficiência em língua portuguesa dos professores Yanomami.

Os Potiguara, por sua vez, compreendem o que é escola, essa instituição já faz parte da cultura do povo. Atualmente a utilizam, em parte, para fortalecer sua cultura, promovendo aulas em que o passado e a identidade potiguara são tratados de forma a fazer os alunos terem orgulho de ser indígena, de ser potiguara. Incluíram a disciplina Tupi no currículo das

escolas indígenas, disciplina que os ajuda a se caracterizarem mais ainda como indígena, no sentido de que só o fato de ter a disciplina na escola já fortalece o sentimento de fortalecimento da identidade indígena pelo aprendizado da língua nativa, apesar de o seu ensino não ter produzido falantes. Novamente o tripé disciplinas específicas, professores indígenas e ensino de língua indígena formam a base de mudanças no modelo de educação nacional. Vemos, todavia, que entre eles há mais conscientização sobre as discussões que envolvem a educação escolar indígena, só que devido a muitas mudanças na cultura potiguara, pouco pode ser inserido de tradicional na escola, no entanto, quando, assim, o fazem é no sentido de fortalecer essas tradições via educação escolar. Portanto, os Potiguara trabalham arduamente para mudar o modelo nacional existente, havendo certas mudanças no campo discursivo, ou seja, usam a escola para conscientizar as crianças e jovens sobre a descendência indígena, história, direitos à terra etc. Assim, podemos afirmar que o modelo nacional de educação escolar não vigora integralmente.

Na escola do povo yanomami, o ensino-aprendizagem da escrita da Língua Yanomami é mais valorizado do que o ensino da oralidade da língua devido a um apego à visão grafocêntrica não-indígena. Praticamente a oralidade não é objeto de reflexão em sala de aula; ela, porém, apresenta-se como a língua de instrução para o professor discutir e ensinar os assuntos das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. O ensino da língua não-indígena também valoriza bastante a escrita, havendo, por isso, um descompasso entre o ensino da oralidade e o ensino da escrita. Os alunos apresentam sérios problemas no uso da escrita, não sendo capazes de usarem-na social e satisfatoriamente, o bom desempenho dos alunos está relacionado à atividade tão somente de cópiação, isto é, sabem fazer cópias dos textos dos livros e do texto que o professor escreve no quadro. A valorização da escrita em demasia pode contribuir para mudanças indesejáveis acontecerem na sociedade indígena como a apontada por Cavalcante e Maher (2005, p.13):

Há atributos e competências tradicionais considerados tão ou mais eficientes para ver e interpretar a realidade em que vivem as populações indígenas. Desse modo, aqueles que pretendem ingressar no campo da educação escolar indígena devem estar sempre atentos para que a introdução da escrita, da habilidade de ler e escrever, não contribua para subjugar e/ou alienar culturalmente os povos indígenas. Ela pode entrar como um recurso potencialmente útil, mas nunca para deslocar o conhecimento dos contadores de histórias, dos pajés ou de qualquer outra fonte de saber tradicional.

A oralidade da Língua Portuguesa é mais trabalhada, pois todos concordam com a necessidade de se comunicarem em Língua Portuguesa, porém o ensino não se dá por meio dos diversos gêneros orais e públicos que dão suporte às relações verbais entre indígenas e não-indígenas. Também não foi observado o uso dos gêneros textuais para o ensino da escrita, apesar de fazerem uso de vários (carta, recado, aviso, requerimento etc.)

nas relações interétnicas. Na escola potiguara de Monte Mor, o ensino da escrita também é mais valorizado, sendo o desenvolvimento da oralidade da Língua Portuguesa esquecido muitas vezes; os gêneros textuais não ocupam lugar central nas aulas de línguas, sendo mais presente o gênero tipicamente escolar: a redação. Textos variados são usados como pretexto para ensino de nomenclaturas e aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. O ensino da escrita e da oralidade da língua tupi apresenta-se em situação mais crítica ainda porque se resume a um ensino centrado na repetição e na memorização de vocábulos e de diálogos que não representam a realidade de interação verbal. Esse quadro se agrava na medida em que os conteúdos são repetidos no decorrer dos anos letivos, pois não há uma renovação do conteúdo dos livros didático de tupi, nem da função social de uso e também não há uma ampliação do conhecimento dos professores de língua tupi sobre a língua indígena. Em duas décadas, não houve avanços no ensino-aprendizagem da língua tupi, gerando descontentamentos e desinteresse pelo aprendizado da língua ancestral. Há apenas um discurso que sustenta a língua indígena como emblema.

Em relação à Política Linguística nacional para os povos nativos, apresentamos e discutimos os dois momentos distintos: o primeiro, em que vigorou a homogeneização linguística por meio da imposição da Língua Portuguesa (1500 a 1987) e o segundo, em que se possibilitou a manutenção da diversidade linguística do país (1988 aos dias atuais). Analisando-se a Política Linguística adotada pelas comunidades yanomami e potiguara, chegamos ao resultado de que os Yanomami inicialmente resistiram à Política Linguística nacional, que prevê o ensino bilíngue, ou seja, a comunidade não queria o ensino da Língua Yanomami na escola. Só após intensa conscientização sobre a importância de preservação da língua via também educação escolar, a língua nativa virou objeto de estudo. Os Potiguara, diante da Política Linguística nacional, que prevê o ensino bilíngue nas comunidades nativas, decidiram pela política linguística de implantação da língua tupi, mas por motivos simbólicos e identitários do que por necessidades comunicacionais. Por isso investiram em curso para o aprendizado dessa língua, depois colocaram a disciplina tupi no currículo das escolas indígenas. Assim, as duas comunidades optaram por ensino bilíngue, por motivos distintos, como mostrado anteriormente.

No entanto, o planejamento linguístico desenvolvido junto ao povo yanomami falha ao não considerar nas propostas de ensino a realidade sociolinguística dos kohoroxitare, criando-se projetos que viabilizam o conhecimento somente por meio da língua portuguesa, quando a L1 da comunidade é a língua yanomami. Apesar de o objetivo da Política Linguística ser o de dar à língua indígena o mesmo *status* de igualdade da portuguesa, a língua yanomami continua a ocupar os bastidores do ensino, sendo utilizada mais como língua de instrução, devido à necessidade de interação com os não-indígenas, e menos como língua objeto de estudo. Isso se evidencia principalmente na falta de conhecimentos intralinguísticos (fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos

etc.) e ortográficos sobre sua língua yanomami. Esse fato que contribui para a alfabetização na escola indígena acontecer primeiro em língua portuguesa (maior opção dos professores) ou em língua portuguesa e nativa conjuntamente. Além disso, a língua yanomami ainda não gerou uma demanda de gêneros textuais escritos, sendo o uso dela oral exclusivamente restrito às comunidades da região de Maturacá.

Outro aspecto que deve ser considerado para não haver mudança de *status* da língua yanomami é o fato de a comunidade yanomami continuar ágrafa, ou seja, apesar de a escolar focar principalmente o ensino da escrita das línguas em estudo, não existe uma demanda pelo uso da escrita nas aldeias. Para fins de interação com não-indígena, usam, exclusivamente, a língua portuguesa. Os Yanomami fazem uma divisão no uso das línguas, a indígena é para ser falada e a portuguesa para ser escrita e também entendem que à medida que uma pessoa vai dominando e fazendo uso da escrita, ela vai deixando de ser indígena, pois compreendem que o constante uso dessa técnica é da cultura do não-indígena. Logo, qualquer Política Linguística deve considerar esses fatores para conseguir ser implementada, pois há uma contradição, ao mesmo tempo em que se exige escola e escrita, consideram sua aquisição perda de identidade.

Não menos importante, o fator falta de material didático escrito em língua yanomami dificulta também a mudança de *status* da língua nativa. Todas as disciplinas são ministradas com livros em língua portuguesa e no caso da disciplina língua yanomami não se utiliza nenhum livro, por não haver um direcionamento para a finalidade. A L1 destes nativos não consegue ocupar de forma igual o contexto principal de uso da língua portuguesa, ou seja, a escola. Ela não é língua objeto de estudo e não é aquela em que os livros estão escritos. Assim, torna-se mais fácil que a língua portuguesa, com o tempo, vá ocupando os contextos de uso da língua yanomami. Portanto, devem ser repensadas as medidas para implementação da política nacional ou executar ações para de fato haver mudança e a língua yanomami passar a ter mesmo *status* da língua portuguesa, conforme propõem a política de línguas nacional.

O planejamento linguístico desenvolvido junto ao povo potiguara, por sua vez, apresenta falhas na implantação e no desenvolvimento. Em primeiro lugar porque a implantação da língua tupi foi norteadada por questões políticas ligadas à identidade e não por exigência sociocomunicativa, ou seja, decidiu-se implantar a língua indígena para responder ao estereótipo que a sociedade nacional conserva sobre o indígena; ao discurso que entende a identidade indígena necessariamente atrelada à língua nativa e ao discurso oficial do Governo sobre fortalecimento e/ou resgate da cultura indígena, sem se levar em consideração que o tupi é uma língua morta, sem falantes entre os potiguara há, pelo menos, 200 anos. Logo, sem bases comunicacionais, pragmáticas e interativas. Em segundo lugar, faliu-se pelos seguintes motivos: i) não se organizar um planejamento linguístico que previsse a continuidade da formação dos professores de língua tupi; ii) não

produção de material nessa língua; iii) não divulgação e circulação da língua dentro da comunidade potiguara, e ainda, pelo iv) não estabelecimento de metas e objetos para serem alcançados num determinado tempo. Tem-se a impressão de que acreditaram que apenas duas etapas de curso de formação em língua tupi e o ensino repetitivo nos anos escolares daria conta de reviver a língua indígena. Em terceiro lugar, falhou-se ao apostar numa alfabetização descontextualizada e repetitiva, seja porque os assuntos são os mesmos a cada ano escolar, seja pelo fato de que o recurso da repetição oral e escrita dos vocábulos da língua é praticamente o único recurso didático-metodológico utilizado em sala de aula.

Diante do exposto, e em face do Art. 3º da Resolução CEB 1/99:

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I- suas estruturas sociais;

II- suas práticas sócio-culturais e religiosas;

III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem;

IV- suas atividades econômicas;

V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Concluimos que, apesar de os Yanomami participarem da organização e gestão da escola indígena, os seis itens citados na resolução ainda não ganharam notoriedade dentro da escola. Não vemos as práticas socioculturais e religiosas dos Yanomami sendo trabalhadas de forma marcante em sala de aula, nem suas formas de produção de conhecimento, métodos próprios de ensino aprendizagem e não há uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural deste povo. Encontramos uma escola funcionando de acordo com o modelo de educação nacional e sob a influência da religião católica.

Nesse sentido, os Potiguara já alcançaram êxito no desenvolvimento de alguns dos itens, já que suas práticas socioculturais e religiosas são trabalhadas em sala de aula, a exemplo de peças teatrais, atividades lúdicas, palestras que tratam da cultura potiguara e do toré. Também fazem uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural potiguara. O livro **Lendas e Causos do povo Potiguara** (2009) é exemplo de material produzido por professor potiguara, o qual foi distribuído nas escolas potiguara, especificamente, para o ensino da disciplina Etnohistória.

A presente pesquisa também demonstrou que o ensino-aprendizagem do Tupi Antigo na comunidade Potiguara de Monte Mor não tem bases comunicacionais, pragmáticas

e interativas, uma vez que a língua não é mais falada, diferentemente do que acontece com o ensino-aprendizagem da língua yanomami. No entanto, tivemos evidência de que o ensino da língua yanomami visando ao letramento não foi confirmada, porque não se trabalha para capacitar os alunos a usarem a escrita e a oralidade da língua indígena nas práticas sociais. O ensino detém-se aos métodos tradicionais de ensino de língua, supervalorizando a escrita, adotando-se praticamente a cópiação como ferramenta para desenvolver a habilidade de escrita e por não trabalhar em nenhum aspecto a oralidade da língua yanomami.

Tivemos a confirmação de que não há um planejamento linguístico voltado e adequado para a diversidade sociolinguística das comunidades, visando à implementação da Política Linguística nacional. Isso foi evidenciado, uma vez que, na escola yanomami, não há material didático-pedagógico escrito em yanomami, as aulas do ensino médio semipresencial são dadas, exclusivamente, em língua portuguesa; não há a criação de contextos para a circulação de gêneros escritos em língua yanomami; valoriza-se mais o ensino e o aprendizado da língua portuguesa. Em contrapartida, entre os Potiguara, simplesmente se inseriu a disciplina tupi no currículo das escolas indígenas e nada mais foi feito para ela reviver. Portanto, diante da diversidade linguística dos dois povos pesquisados, a Política Nacional para as línguas acontece de forma distinta e falha, justamente por não se considerar o contexto sociolinguístico atual das comunidades durante o processo de planejamento linguístico.

Portanto, faz-se necessário criar ações que coloquem em prática o que o art. 2º, do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, estabelece como objetivos da Educação Escolar Indígena:

I – valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II – fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III – formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV – desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V – elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI – afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Temos uma boa legislação, mas não conseguimos ainda torná-la praticável, principalmente por não se conhecer *in loco* a realidade cultural e linguística das comunidades. Logo não estão claras suas reais necessidades e camufla-se sob o discurso de Educação

Escolar Indígena, a escola integradora e monolíngue, sem que seja possível avaliar o modelo nelas desenvolvido. Pesquisas como a que realizamos junto às comunidades não são de fácil execução devido às dificuldades e à burocracia para conseguir autorização para entrar em terras indígenas.

Por essa e outras razões, esperamos ter trazido contribuições para as pesquisas que tratam do tema ao descrevermos e analisarmos duas realidades distintas de Educação Escolar Indígena. Esperamos também ter dado os primeiros passos para o conhecimento da realidade do ensino de línguas yanomami e tupi nas comunidades estudadas, bem como para o conhecimento do modelo de educação nas aldeias em estudo e esperamos, ainda, ter levantado questões pertinentes à adequação da Política Linguística Nacional para que, de fato, o *status* das línguas nativas se fortaleça junto aos indígenas e não-indígenas.

REFERÊNCIAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia. **Convenção para a grafia dos nomes tribais**. Revista de Antropologia, São Paulo: USP, ano 2, número 2, 1954.

AZEVEDO, Marta Maria. **Autonomia da escola indígena e projeto de sociedade**. In D'ANGELIS & VEIGA. **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997, p. 141

AZEREDO, F. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6ªed. Brasília: Editora UNB, 1996.

BAKHTIN. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é? Como se faz? 49ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARCELLOS, Lusival Antônio. **Práticas Educativo-Religiosas dos Índios Potiguara da Paraíba**. (Tese de doutorado). Rio Grande do Norte, 2005.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Educação Bilingue, Linguística e Missionários**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

BELTRÃO, K. I., & ANGNES, J. S. (2020). **Educação e povos indígenas**: Alguns dados do censo escolar (indígena) no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(151).

BÉKSTA, Casimiro. **Primeiras letras para o povo Kohoroxitári – Yanomami**. Manaus: SEDUC, 1985.

BUTLER, Yuko; HAKUTA, Kenji. **Bilingualism and Second Language Acquisition**. In: BHATIA, Tej. K.; RITCHIE, W. (Eds.) **The handbook of bilingualism**. New York, Blackwell, 2006, p. 114-144.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Reflexões sobre os empréstimos do tipo loanblend e direto na língua xerente akwén**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2010. <http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/Relin18-05-SilviaBraggio.pdf> Acesso em: 27.09.12.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Diretrizes para a política nacional de educação Escolar Indígena**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. www.mec.gov.br. Acesso em: 05.05.2013.

_____. **Educação escolar indígena: diversidade cultural**. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 05.05.2013.

CAMARA JR. Mattoso. **Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras**. Rio de Janeiro: ao livro Técnico, 1979.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Contexto: 2009.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil**. DELTA vol.15 special issue São Paulo: 1999.

CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha, M. **O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

CARVALHO, Ieda Marques. **Professor Indígena: um educador do índio ou um índio educador**. Campo Grande: UCDB, 1998.

CNE. **Resolução CEB 1/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18

CHAGAS. **A Língua do Brasil: O Tupi**. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/tupi/artigo_2.htm. Acesso em: 13.09.2012.

CONSELHO INDIGENISTA DE RORAIMA. **Yanomami**. <http://www.cir.org.br/portal/yanomami>. Acesso em 17 de setembro de 2010.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil**. Educ. rev. no.32 Curitiba, 2008.

CRUZ, Aline. **Fonologia e Gramática do Nheengatú: A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa**. Tese de Doutorado, Vrije Universiteit Amsterdam, 2011.

DE PAULA, A. S. **Processos de manutenção e avivamento lingüístico: o caso do Acre**. In: Dermeval da Hora; Rubens Marques de Lucena. (Org.). **Política linguística na América Latina** 1ed. João Pessoa: Idéia / Editora Universitária, 2008, v. , p. 171-183.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Cefiel/ IEL/Unicamp. Ministério da Educação, 2005.

_____. **Alfabetizando em comunidade indígena**. (2000). www.portalkaingang.org/alfabetizando. Acesso em: 17/09/2022.

_____. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades e tradição oral?** Campinas: SP: Curt Nimuendaju, 2007.

E-ESCOLA. **Dados Escola Guilherme da Silveira**. Disponível em: <https://www.escol.as/86229-eeiefm-guilherme-da-silveira>. Acesso em: 06.09.2022.

EDWARDS, John. **Foundations of Bilingualism**. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W. C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 7-31

FARACO, Carlos Alberto. **Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações**. In: **Educar em Revista**, n. 20, p. 13-22, 2002.

FERREIRA, Ivana Kátia de Souza; SANTOS, Lílíana Fraga dos. **A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Letrônica, v. 3 , n. 1 , p.128 julho 2010. Disponível em: <http://revistasletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/6930/5468>. Acesso em: 27.09.12.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: Silva, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Perri Helder; MACHADO, Ana Ângela Antunes; SENRA, Estevão Benfca. As línguas Ynomami no Brasil; diversidade e vitalidade. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental; Boa Vista, RR: Hutukara Associação Yanomami (HAY), 2019.

FISHMAN, J. & LOVAS, J. **Bilingual education in a sociolinguistic perspective**. TESOL Quarterly, 1970.

FISHMAN; FERGUSON; Das Gupta. **Language Problems of Developing Nations**.New York: Wiley, [1968]

FREIRE, Josafá Padilha et all. **T'ia-Nhembo'e Potiguar-Ymûana Nhe'enga Resé: tupi antigo para 2ª. série do ensino fundamental**. Vol. 2. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, s.n.t.

_____ et all. **T'ia-Nhembo'e Potiguar-Ymûana Nhe'enga Resé: tupi antigo para o ensino fundamental**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, s.n.t.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. **Escola makuxi: identidades em construção**. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2003

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo. **Línguas Indígenas e Português: contato ou conflito de línguas? reflexão acerca da situação dos Mawé**. In: SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em Contato: Cenário do bilinguismo no Brasil**, Campinas, SP, 2011.

FUNAI. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acesso em: 27.09.2012

FRANCHETTO, Bruna. **A escola e a preservação linguística**. 2008. Disponível em : <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/a-linguistica-indigena-nos-anos-90>. Acesso em: 27.09.2012.

GAMEIO, Maria Cristina G. **Contando e escrevendo suas histórias Professores Indígenas de Pernambuco**.Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.

GALILEU. **Mulheres Yanomami ajudam a descobrir novo tipo de fungo**. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2019/07/mulheres-yanomami-ajudam-descobrir-nova-especie-de-fungo.html>. Acesso em: 28.08.2021.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo et all. **Estudo de viabilidade para oferta de um curso de licenciatura em Educação indígena no centro de humanidades da universidade federal de campina grande.** In: **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol. 1, nº 2, p. 114 – 150. jul./dez. 2009.

_____(org). **Toré: regime encantado do índio do nordeste.** Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005.

HAMERS, J. F e BLANC, M.H. **Bilinguality and bilingualism.** Cambridge; Cambridge University Press, 1989.

IBGE. **Mapas terras indígenas.** Disponível em: <http://mapas.ibge.gov.br/biomas2/viewer.htm>. Acesso em: 24.09.12.

IDEB, **Dados escola Guilherme da Silveira.** Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/82156-eeiefm-guilherme-da-silveira/aprendizado>. Acesso em: 06.09.2021

INSTITUTO MODERNO. **História.** Disponível em: <http://institutomoderno.com.br/institucional/historia>. Acesso: 12.07.12.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL – ISA. **Mapas, tipos, expansão.** Disponível em: <http://pibmirim.socioambiental.org/antes-de-cabral/ocupacao-brasil>. Acesso em 31.01.2012;

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

IPOL. **Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros.** Disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 20.07.2022.

KLEIMAN, A. B. **EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento.** *EJA em Debate*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, nov. 2012.

KLOSS, Heinz. **Abstand languages and Ausbau languages.** In: *Anthropological Language*, 9, 1967.

LAUDATO, Luis. **Ritmos e Rituais Yanomami.** Manaus: Faculdade Salesiana Dom Bosco - FSDB, 1998.

LADEIRA, Maria Elisa. **De ‘Povos Ágrafos’ a ‘Cidadãos Analfabetos’:** as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. Brasília: CTI, 2005. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/papers.asp>. Acesso em: 05.09.2012.

MAHER, T.M. **Ser professor sendo Índio:** questão de língua(gem) e identidade. Campinas, SP: 1996.

_____. **Sendo Índio em Português.** In: SIGNORINI, I. (Org). **Língua(gem) e Identidade.** Campinas, SP: 1998.

MAHER, T. M. ; CAVALCANTI, M. C. . **Interação Transcultural na Formação do Professor Índio.** In: L. Seki. (Org.). *Linguística Indígena e Educação na América Latina.* 1ed.Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, v. 1, p. 217-230.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gêneros Textuais**: definições e funcionalidades. In: DIONISO, A.P; MACHADO, R. M; BEZERRA, MA. **Gêneros Textuais e Ensino**. 4ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARIANI, Bethania. **Colonização Lingüística**: línguas, política e religião no Brasil (século XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MARQUES, Amanda Christine Nascimento. **Território de Memória e Território da Vitória dos Potiguaras da Aldeia de Três Rios**. (Dissertação de Mestrado). João Pessoa: 2009.

MACKEY, W. **The Description of Bilingualism**. In: Li Wei, **The Bilingualism Reader**. London; New York : Routledge, 2000.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MENEZES, Gustavo Hamilton Souza. **Yanomami na encruzilhada da conquista**: contato e transformação na fronteira da Amazônica. Tese de doutorado, Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 1998.

_____. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866. Acesso em 05/07/2013.

MONTE, Nietta Lindemberg **Entre o Silêncio Em Língua Portuguesa e a Página Branca da Escrita Indígena**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini, **O que é ensino bilíngue**: a metodologia da gramática contrastiva. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, **Mapa Expansão da língua geral** In: SOCIOAMBIENTAL. Disponível em: https://img.socioambiental.org/v/publico/pibmirim/linguas/linguas-geraisOK.jpg.html?g2_jsWarning=true. Acesso em: 18.07.2022.

NASCIMENTO. Adir Casaro. **Escola Indígena**: palco de diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 2).

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **T'ia-Nhembo'e Potiguar-Ymûana Nhe'enga Resé**: tupi antigo para a escola de ensino fundamental. Vol. 1. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2010.

_____. **T'ia-Nhembo'e Potiguar-Ymûana Nhe'enga Resé**: vamos aprender a língua dos antigos potiguaras. Tupi antigo para ensino fundamental. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2005.

_____. **Curso de Tupi**. Disponível em: http://www.ffiich.usp.br/dlcv/tupi/artigo_2.html. Acesso em: 14 de setembro de 2012.

NOGUEIRA, Tania. A última falante viva de xipaia. 2006. In: ISA. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/noticia/42302>. Acesso em: 28.08.2021.

OLIVEIRA, Christiane Cunha de. **Linguagem, identidade étnica e a experiência intercultural**. In: ROCHA, Leandro Mendes. et all (Orgs). Cidadania, Interculturalidade e formação de docentes indígenas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

ORLANDI, Eni Pucceinelli. **Língua e Conhecimento Lingüístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

PALITOT; SOUZA. **Todos os pássaros do céu: toré potiguara**. In GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org). **Toré: regime encantado do índio do nordeste**. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005.

PALITOT, Estevão Martins. Índios no Nordeste. Disponível em: www.indiosne.blogspot.com. Acesso: 2010.

_____. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte- Mór: história, etnicidade e cultura**. (Dissertação de mestrado) João Pessoa: 2005.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teoria da etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAMIREZ, Henri. **Iniciação à língua Yanomami**. Manaus: São Gabriel da Cachoeira/Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia (ISMA)/Missão Salesiana Sagrada Família do Rio Marauá, 1993.

_____. **Yohiwë**. Texto de Leitura I. Manaus: Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia, 1993.

_____. **Hapa të pë rë Kuonovawei** – Mitologia Yanomami – Texto de Leitura II. Manaus: Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia, 1993.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES. Aryon Dall'igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 2002.

RODRIGUÊS, A. **As Línguas Brasileiras**. In: MARIANI, Bethania. **Colonização Lingüística: línguas, políticas e religião no Brasil (século XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América**. Campinas: SP: 2004.

ROCHA, Leandro Mendes. et all (Orgs). **Cidadania, Interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

SANTOS, Gersen Luciano dos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2006.

SECOYA. **O povo yanomami**. Disponível em: http://www.secoya.org.br/index.php?option=com_content&view=section&id=5&Itemid=9. Acesso em 23.02.2011

SEDUC. **Censo escolar indígena**. 2011.

SECAD, Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 23.02.2012.

SAER, David John. **The Effects of Bilingualism on Intelligence**. *British Journal of Psychology*, v. 14, p. 25-38, 1922.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes. **Educação indígena na área Xerente: apropriação e reforço cultural**. In: ROCHA, Leandro Mendes. et all (Orgs). Cidadania, Interculturalidade e formação de docentes indígenas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

SILVA, Jaiza hortêncio. **História da Comarca de Rio Tinto**. 2022

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [2001].

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Letramento indígena: entre o discurso do RCENI e as práticas de letramento da escola potiguara de Monte-Mór (Dissertação de mestrado)**. João Pessoa, 2009.

SIMAS, Hellen C. P. SILVA, Regina C.M.P. **Usos da língua tupi entre os Potiguara: qual Política Linguística em foco?** Disponível em: [file:///C:/Users/DRA.%20Hellen%20Pican%C3%A7o/Downloads/238174-131936-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DRA.%20Hellen%20Pican%C3%A7o/Downloads/238174-131936-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 08.09.2021

SOCIOAMBIENTAL. **De Olho nas terras indígenas**. Disponível em: <http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/4016>. Acesso em: 24.09.12.

_____. **Povos indígenas no Brasil**: Mura. Disponível em: <http://piib.socioambiental.org/pt/povo/mura/2115>. Acesso em: 27.09.12.

_____. **Línguas Indígenas**. Disponível em: <https://piib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em 17.07.2022.

_____. Yanomami discutem ecoturismo ao Pico da Neblina e apresentam a recém criada associação das mulheres. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/assembleia-yanomami-em-maturaca-am-exige-protECAo-territorial>. Acesso em: 28.08.2021

SMILJANIC, Maria Inês. Os enviados de Dom Bosco entre os Masiripiwëiteri. O impacto missionário sobre o sistema social e cultural dos Yanomami ocidentais (Amazonas, Brasil). 2022. In: *Journal de la Société des Américanistes*. <http://jsa.revues.org/index2763.html>. Acesso em 24.09.12.

TAULI, V. **Introductin to a Theory of the Ninth Congresso of Linguistics** – Cambridge, 1962. Haia: Mouton, 1968.

TOMMASINO, Kimiye. **Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Paraná**: algumas considerações preliminares. 1997. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas: SP, ALB: Mercado da Letras, 1997.

TIBIRIÇA, L. C. **Dicionário Tupi – Português**: com esboço de gramática de Tupi Antigo. São Paulo: Traço Editora, 1984.

UNESCO. Atlas da UNESCO das Línguas do Mundo em Perigo. Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>. Acesso em: 28.08.2021.

VEIGA, J. ; D'ANGELIS, W. da R. **Na sala de aula: a subversão da escola com os Kaingang**. In: SEKI, L. (org). **Linguística indígena e educação na América latina**. Campinas: UNICAMP, 1993.

VESPUCCI, Amerigo, (1454-1512). **Novo mundo**: as cartas que batizaram a América / Américo Vespúcio. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. 130 p.; 21 cm. – (Coleção biblioteca básica brasileira; 38).

VIVEIRO, de Castro. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 25.07.2022.



Hellen Cristina Picanço Simas é professora Associada da Universidade Federal do Amazonas e professora visitante na Universidade de Santiago de Compostela em 2022. Possui doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba; Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense – UFF e Pós-doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Norte de Tocantins (URNT). É membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas e membro da Comissão de Línguas Ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN. Atua como professora no curso de Comunicação Social Jornalismo do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootécnica (ICSEZ/UFAM). Bolsista Capes pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (2022). Lidera o Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Atualmente desenvolve pesquisa relacionada à Políticas Linguísticas e Processos Educativos Amazônicos.



Regina Celi Mendes Pereira é doutora em Letras pela Universidade Federal (UFPE, 2005) e professora Titular no Departamento de Língua e Linguística (DLPL), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua no Programa de Pós-graduação e Linguística (PROLING) e no Mestrado Profissional Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), desenvolvendo pesquisas na perspectiva da Linguística Aplicada. É bolsista de produtividade em pesquisa 1D do CNPq, líder do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq), coordenadora do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), membro do grupo Análise da linguagem, trabalho e suas relações (ALTER/USP), integrante do GT-Gêneros Textuais-discursivos da ANPOLL, editora da Revista Prolíngua e coordenadora da sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita no Brasil.



Raynice Geraldine Pereira da Silva é graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas. Mestre e doutora em Linguística pela UNICAMP. Atua como Professora Associada em Teoria e Análise Linguística na Faculdade de Letras (FLet/Ufam). É pesquisadora de Línguas Indígenas com ênfase nas seguintes áreas de pesquisa: Teoria e Análise Linguística, Etnolinguística, Tipologia Funcional de Línguas Naturais e Educação Escolar Indígena. Como pesquisadora orienta trabalhos de pesquisa de graduação e pós-graduação na Faculdade de Letras (FLet-Ufam). Recentemente encontra-se em exercício na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



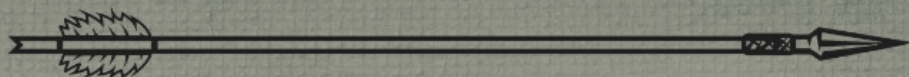
UFAM



Ano 2022



Programa de Pós-Graduação em Educação





Hellen Cristina Picanço Simas é professora Associada da Universidade Federal do Amazonas e professora visitante na Universidade de Santiago de Compostela em 2022. Possui doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba; Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense – UFF e Pós-doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Norte de Tocantins (URNT). É membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas e membro da Comissão de Línguas Ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN. Atua como professora no curso de Comunicação Social Jornalismo do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM). Bolsista Capes pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (2022). Lidera o Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Atualmente desenvolve pesquisa relacionada à Políticas Linguísticas e Processos Educativos Amazônicos.



Regina Celi Mendes Pereira é doutora em Letras pela Universidade Federal (UFPE, 2005) e professora Titular no Departamento de Língua e Linguística (DLPL), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua no Programa de Pós-graduação e Linguística (PROLING) e no Mestrado Profissional Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), desenvolvendo pesquisas na perspectiva da Linguística Aplicada. É bolsista de produtividade em pesquisa 1D do CNPq, líder do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq), coordenadora do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), membro do grupo Análise da linguagem, trabalho e suas relações (ALTER/USP), integrante do GT-Gêneros Textuais-discursivos da ANPOLL, editora da Revista Prolíngua e coordenadora da sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita no Brasil.



Raynice Geraldine Pereira da Silva é graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas. Mestre e doutora em Linguística pela UNICAMP. Atua como Professora Associada em Teoria e Análise Linguística na Faculdade de Letras (FLet/Ufam). É pesquisadora de Línguas Indígenas com ênfase nas seguintes áreas de pesquisa: Teoria e Análise Linguística, Etnolinguística, Tipologia Funcional de Línguas Naturais e Educação Escolar Indígena. Como pesquisadora orienta trabalhos de pesquisa de graduação e pós-graduação na Faculdade de Letras (FLet-Ufam). Recentemente encontra-se em exercício na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



UFAM



Ano 2022



Programa de Pós-Graduação em Educação

