



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

APARECIDA EUFELIA FONSECA ALENCAR

**A LÍNGUA YE'PÁ MAHSÃ COMO LINGUAGEM E PRÁTICA SOCIAL: INTER-
RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA, CULTURA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA
SEDE DO DISTRITO DE TARACUÁ, SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA – AM.**

MANAUS,
Março, 2022



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

APARECIDA EUFELIA FONSECA ALENCAR

**A LÍNGUA YE'PÁ MAHSÃ COMO LINGUAGEM E PRÁTICA SOCIAL: INTER-
RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA, CULTURA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA
SEDE DO DISTRITO DE TARACUÁ, SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA - AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração em Teorias e Análises Linguísticas, linha de pesquisa: Línguas e Culturas Amazônicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raynice Geraldine Pereira da Silva

MANAUS
Março, 2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A368l Alencar, Aparecida Eufelia Fonseca
A língua Ye'pá Mahsã como linguagem e prática social: inter-relação entre língua, cultura e diversidade sociocultural na sede do Distrito de Taracúá, São Gabriel da Cachoeira-AM. / Aparecida Eufelia Fonseca Alencar . 2022
163 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Raynice Geraldine Pereira da Silva
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Língua Ye'pá Mahsã. 2. Rio Uaupés. 3. Política linguística. 4. Taracúá. I. Silva, Raynice Geraldine Pereira da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Aparecida Eufelia Fonseca Alencar

**“A LÍNGUA YE’PÁ MAHSÃ COMO LINGUAGEM E
PRÁTICA SOCIAL: INTER-RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA,
CULTURA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA SEDE
DO DISTRITO DE TARACUÁ, SÃO GABRIEL DA
CACHOEIRA – AM”**

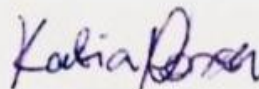
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 03 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva (UFAM)



Profa. Dra. Kátia Nepomuceno (UFPE)



Prof. Dr. Sanderson Castro Soares de Oliveira (UFAM)

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, Antonio Alencar (*in memoriam*) e
Lúcia Fonseca, pela educação e carinho.

Ao Prof. Dr. Frantomé Pacheco (*in memoriam*)

Aos meus parentes Ye'pá Mahsã da Comunidade de
Taracúá, baixo Rio Uaupés, pela contribuição na pesquisa.

AGRADECIMENTO

A Deus, pelo dom da vida e por estar presente em todos os momentos da minha vida.

À minha família, pelo apoio, incentivo e compreensão.

Aos meus filhos Alex, Alexsandro e Alessandra, pela ajuda, incentivo e paciência.

Aos meus amigos e colegas de trabalho do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio e ajuda.

Aos colegas do Curso de Mestrado, pela amizade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva, que me acolheu e direcionou todo o meu trabalho, com muita paciência e carinho.

À Secretaria Municipal de Educação – SEMED/SGC, pelo apoio.

Aos professores do Curso de Mestrado, pelo conhecimento adquirido.

Aos meus parentes Ye'pá Mahsã, pela acolhida e contribuições na minha pesquisa.

Aos professores da Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, pela amizade e participação.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram na realização da minha pesquisa.

ALENCAR, A. E. F. **A língua Ye'pá Mahsã como linguagem e prática social: inter-relação entre língua, cultura e diversidade sociocultural na sede do distrito de Taracúá, São Gabriel da Cachoeira-AM.** 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre as políticas linguísticas impostas entre os Ye'pá Mahsã da comunidade indígena de Taracúá, no município de São Gabriel da Cachoeira –AM, desde a chegada do colonizador no Noroeste Amazônico, quando os Ye'pa Mahsã aprenderam a falar a Língua Geral e, posteriormente, a Língua Portuguesa, línguas de comunicação e de instrução durante o processo de doutrinação, quando se ignorou a diversidade linguística existente na região do rio Uaupés, impondo-se a língua do colonizador aos indígenas das diversas etnias e línguas. Diante desse contexto, a pesquisa teve como objetivo analisar a importância do fenômeno da linguagem Ye'pá Mahsã na inter-relação entre língua, cultura e a diversidade sociocultural e identificar o grau de uso das línguas Ye'pá Mahsã e o português na comunidade de Taracúá. Para alcançar os objetivos, inicialmente, foi necessário contextualizar a origem do povo Ye'pá Mahsã na perspectiva de conhecer a mitologia que narra o surgimento do primeiro homem, da humanidade e das línguas indígenas faladas na região do Uaupés. No que diz respeito à valorização e preservação da língua Ye'pá Mahsã, realizou-se um estudo sobre as políticas linguísticas estabelecidas antes e depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 145/2002 que cooficializou as línguas indígenas Nheengatu, Tukano, Baniwa e a Lei Nº 084/2017 que cooficializou a língua Yanomami. Quanto à metodologia, o trabalho foi de cunho etnográfico em comunhão com a abordagem qualitativa que norteou todo o percurso da pesquisa e nos ajudou a entender o processo histórico pelo qual o povo Ye'pá Mahsã vivenciou o período de colonização e as suas consequências.

Palavras-chave: Língua Ye'pá Mahsã. Rio Uaupés. Política Linguística, Taracúá

ALENCAR, A. E. F. The Language Ye'pá Mahsã as language and social practice: interrelationship between language, culture and sociocultural diversity in the district of Taracuí, São Gabriel da Cachoeira-AM. 2022. 163 f. Dissertation (Masters in Letters) - Faculty of Letters, Federal University of Amazonas, Manaus, 2022.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the linguistic policies imposed among the Ye'pá Mahsã of the indigenous community of Taracuí, in the municipality of São Gabriel da Cachoeira -AM, since the arrival of the colonizer in the Northwest Amazon, when these people were forced to speak the Portuguese Language, to be indoctrinated and later assume a different cultural and linguistic identity, as foreseen by the integrationist policies of Brazil. Given this concern, the research aimed to analyze the importance of the phenomenon of the Ye'pá Mahsã language in the interrelationship between language, culture and sociocultural diversity, to identify the degree of use of the Ye'pá Mahsã and Portuguese languages in the community of Taracuí and in which space the Ye'pá Mahsan language is most commonly spoken. For this understanding, it was necessary to contextualize the origin of the Ye' pá Mahsã people in the perspective of knowing the mythological process that narrates the emergence of the first man, humanity and the indigenous languages spoken in the Uaupés region. Regarding the valorization and preservation of the Ye'pá Mahsã language, a study was carried out on the language policies established before and after the promulgation of the Federal Constitution of 1988, Law No. 145/2002 that co-officialized the indigenous languages Nheengatu, Tukano, Baniwa and Law No. 084/2017 that co-officialized the Yanomami language. Thus, the work was of an ethnographic nature in communion with the qualitative approach that guided the entire course of the research.

Keywords: Ye'pá Mahsã language. Uaupés River. Language Policy, Taracuí

LISTA DE FIGURA

FIGURA 01 – Mapa das terras Indígenas do Alto Rio Negro.....	24
FIGURA 02 – Kumarõ (BancoTukano).....	26
FIGURA 03 – Mapa representando o Triângulo Tukano.....	44
FIGURA 04 – Igreja da Paróquia do Distrito de Taracuí.....	50
FIGURA 05 – Cerâmica Tukano.....	54
FIGURA 06 – Escola Estadual Indígena “Sagrado Coração de Jesus	58
FIGURA 07 – Mapa do Distrito de Taracuí	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Estimativa Populacional Uaupesina por etnia em 2001.....	37
Quadro 02 - Estimativa Populacional de Maku por etnia em 1997.....	38
Quadro 03 - Evolução Comparativa da População autodeclarada indígena.....	40
Quadro 04 - População Uaupesina por etnia 2017.....	41
Quadro 05 - Comparativo da população Ye'pá Mahsã do rio Uaupés.....	42
Quadro 06 - Estimativa de famílias da comunidade de Taracuí.....	47
Quadro 07- Estimativa de pessoas por etnia na comunidade de Taracuí.....	48
Quadro 08 - Organização hierárquica do povo Ye'pá Mahsã.....	92
Quadro 09 - Total de famílias por etnia.....	98
Quadro 10 - Apresentação demográfica do Distrito de Taracuí.....	99
Quadro 11 - Perfil dos professores.....	100
Quadro 12 - Divisão de grupos conforme os critérios de inclusão.....	100
Quadro 13 - Perfil das lideranças	101
Quadro 14 - Instalações da escola.....	106
Quadro 15 - Professores lotados na EEISCJ	110
Quadro 16 - Tempo de atuação dos professores.....	114
Quadro 17 - Alunos do Ensino Médio	123
Quadro 18 - Alunos do Ensino Fundamental	123
Quadro 19 - Utilização da língua escrita	126
Quadro 20 - Uso da língua escrita entre os indígenas.....	128
Quadro 21 - Facilidade linguística em Língua Indígena	132
Quadro 22 - Facilidade linguística em Português	134
Quadro 23 - Uso de línguas de acordo com os domínios sociais: 18 a 25 anos	136
Quadro 24 - Uso de línguas de acordo com os domínios sociais: 26 a 39 anos.....	137
Quadro 25 - Uso de língua de acordo com os domínios sociais: 40 ou mais	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACITRUT – Associação das Comunidades Indígenas de Taracuí Rio Uaupés e Tiquié	IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
AMITRUT – Associação das Mulheres Indígenas de Taracuí Rio Uaupés e Tiquié	IFAM/SGC– Instituto Federal do Amazonas São Gabriel da Cachoeira
AMIRT – Associação das Mulheres Indígenas da região de Taracuí	ISA – Instituto Socioambiental
AM - Amazonas	LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CF – Constituição Federal	OIT – Organização Internacional do Trabalho
CEE – Conselho Estadual de Educação	OMS - Organização Mundial de Saúde
CIMI – Conselho Indigenista Missionário	PNASPI – Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas
COITUA – Coordenadoria das Organizações Indígenas do Rio Tiquié e Uaupés	PPP – Projeto Político Pedagógico
DMIAMRN – Departamento das Mulheres Indígenas do Alto e Médio Rio Negro	PME – Plano Municipal de Educação
DSEI/ARN – Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Rio Negro	PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras
EEI - Educação Escolar Indígena	RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
EEISCJ – Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus	SEA – Secretaria Estadual de Saúde
EJA – Educação de Jovens e Adultos	SEDUC - Secretaria Estadual de Educação de Ensino e Qualidade
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro	SEMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto
FMA – Filhas de Maria Auxiliadora	SEMSA – Secretaria Municipal de Saúde
FUNAI – Fundação Nacional do Índio	SPI – Serviço de Proteção ao Índio
GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena	SUS – Sistema Único de Saúde
GTPGTA – Grupo de Trabalho do Plano de Gestão Territorial e Ambiental	TCL – Termo de Consentimento Livre
	UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - A CONTEXTUALIZAÇÃO MITOLÓGICA DO POVO YE'PÁ MAHSÃ.18	
1.1 - A origem do povo Ye'pá Mahsã	19
1.2 - A origem das línguas indígenas do Uaupés	27
1.3 - A estrutura da exogamia linguística.....	31
1.4 – A população uaupesina.....	36
1.5 - Histórico da comunidade de Taracuí.....	45
1.6 – Organização Social da Comunidade de Taracuí.....	51
1.6. 1– Associação das mulheres artesãs	52
1. 6. 2 – A família.....	54
1.6. 3 – A escola	55
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	61
2.1 - As políticas linguísticas do processo civilizatório na região amazônica.	61
2.1.1 - As políticas linguísticas a partir da Constituição Federal de 1988	66
2.1.2: - As políticas linguísticas da civilização no noroeste amazônico.....	69
2.2 – A minha vivência no internato.....	75
2.3 - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro- FOIRN: A luta pelos direitos indígenas.....	79
2.3.1 - A Política da cooficialização das línguas indígenas no Alto Rio Negro.....	81
2.3.2 – As línguas Ye'pá mahsã e a Portuguesa na comunidade de Taracuí.....	86
2.3.3 – O papel social da língua Ye'pá Mahsã	90
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	94
3.1 - Procedimento Metodológico	94
3.1.1 - O corpus da pesquisa.....	95
3.1.2 - O Distrito de Taracuí	96
3.1.3 - Os participantes da pesquisa	99
3.1.4 - Os instrumentos da pesquisa	102

3.1.5 - Procedimentos de coleta de dados	103
3.1.6 - Procedimentos de análise de dados	104
CAPÍTULO 4 - A LÍNGUA YE'PA MAHSÃ NA COMUNIDADE DE TARACUÁ.....	105
4.1 - A contribuição dos professores indígenas na pesquisa.....	105
4.1.1- Situação educacional atual	105
4.1.2 – A população atendida	109
4.1.3 - Os professores	110
4.1.4 - Caracterização e funcionamento da escola	117
4.1.5 - Leitura e escrita na comunidade de Taracuá	125
4.2 - A contribuição da liderança na pesquisa	129
4.2.1 - Facilidade Linguística em Língua Indígena	132
4.2.2 - Facilidade Linguística em Língua Portuguesa	133
4.2.3 - Uso das línguas de acordo com os domínios sociais	135
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXO A - Mapa da comunidade de Taracuá.....	151
ANEXO B - Mapa representando a Coordenadoria Diawii	152
ANEXO C - Modelo de TCLE	153
ANEXO D - Carta de Apresentação- PPGL.....	154
ANEXO E - Carta de Anuência FOIRN.....	155
APÊNDICE A - Questionário Sociolinguístico aplicado para os professores.....	156
APÊNDICE B - Questionário Sociolinguístico aplicado para as lideranças.....	162

INTRODUÇÃO

Os Ye'pá Mahsã, conhecidos como povo Tukano, habitam a região da bacia do rio Uaupés, a qual abrange os distritos de Yauareté, Pari-Cachoeira e Taracuá, formando o Triângulo Tukano, no município de São Gabriel da Cachoeira, no noroeste do Estado do Amazonas. É o povo com o maior número de falantes da língua Ye'pá Mahsã, pertencente à família linguística Tukano. Inclusive, estão presentes dentro e fora de todo o território do Alto Rio Negro.

O rio Uaupés é considerado o lugar de maior concentração do povo Ye'pá Mahsã. Segundo a mitologia, foi nesse rio que os “peixes gentes”, os tripulantes da “cobra-canoa”, emergiram, transformando-se em seres humanos quando chegaram à Cachoeira de Ipanoré, no médio rio Uaupés. Eis uma explicação dada para a origem das etnias existentes em todo o rio Uaupés e seus afluentes, como também para a origem das línguas faladas por esses povos, sendo que cada etnia apresenta sua versão e visão de mundo, mas com características muito semelhantes na representação dos poderes dos seres mitológicos envolvidos no surgimento do ser humano e das línguas, como está apresentado no primeiro capítulo, que trata da etnografia do povo Ye'pá Mahsã.

Na região do Uaupés, ainda é possível observar o mosaico linguístico, apesar da predominância da língua Ye'pá Mahsã entre os falantes de outras línguas indígenas. Nem por isso, ela deixa de ser uma preocupação, quando se trata de seu futuro diante da influência da Língua Portuguesa. Tendo em vista essa condição, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar a importância do fenômeno da língua Ye'pá Mahsã nas inter-relações entre língua, cultura e diversidade sociocultural na sede do Distrito de Taracuá, Município de São Gabriel da Cachoeira – AM, sendo essa a comunidade que fala e procura manter viva a língua Ye'pá Mahsã, uma das línguas cooficiais¹ do município de São Gabriel da Cachoeira.

A política da cooficialização tem como objetivo fortalecer e vitalizar as línguas cooficializadas e as línguas indígenas minorizadas do Uaupés, que correm o risco de extinção a partir do momento que os próprios falantes das línguas minorizadas adotam a língua Ye'pá Mahsã como a língua de comunicação entre eles. A partir dessa situação, a língua Ye'pá Mahsã vai conquistando cada vez mais espaço entre as comunidades indígenas do Uaupés,

¹ A Lei nº 145/2002 cooficializou as línguas indígenas Nheengatu, Tukano e Baniwa e a Lei nº 089/2017 cooficializou a língua Yanomami.

principalmente por conta dos casamentos exogâmicos². Assim, na comunidade de Taracuí, por mais que existam pessoas de outras etnias, não é possível identificar indígenas falantes de outras línguas indígenas a não ser a língua Ye'pá Mahsã e o Português.

A influência da língua portuguesa na comunidade indígena de Taracuí vem ocorrendo desde a chegada do colonizador europeu na pessoa dos missionários. Estes, por sua vez, trouxeram consigo, além do português, a língua Nheengatu, a língua usada na colonização da Amazônia, que certamente foi a língua usada inicialmente entre os Ye'pá Mahsã. Os missionários, chegando à região do Uaupés, onde havia uma diversidade linguística, adotaram a língua Ye'pá Mahsã e, conseqüentemente, incentivaram o seu uso e, assim, tornou-se a língua franca entre os indígenas das diferentes etnias e línguas do Uaupés. A língua Ye'pá Mahsã, tornando-se a língua franca, também se tornou a língua majoritária entre outras línguas indígenas. Mesmo assim, a língua Ye'pá Mahsã, desde a colonização, enfrenta a influência do português e, atualmente, muito mais por meios tecnológicos e digitais, que de certa forma manipulam como se o português fosse (ou devesse ser) o único e o melhor a ser falado entre os Ye'pá Mahsã.

A mídia vem tomando o espaço dos momentos em que as famílias se reuniam para conversar entre eles, como viviam as famílias décadas atrás, quando os pais contavam as histórias para os seus filhos antes de dormirem.

Para um melhor entendimento acerca das políticas linguísticas na Amazônia, o segundo capítulo, que trata do referencial teórico, apresenta o processo histórico vivenciado pelos indígenas da região Amazônica diante das políticas linguísticas disseminadas antes e depois da Constituição Federal de 1988, principalmente no noroeste Amazônico. No capítulo, são destacadas as políticas linguísticas do Alto Rio Negro, como a lei Nº 145/2002, que cooficializou as línguas indígenas “Nheengatú, Tukano e Baniwa”, analisando se a lei foi cumprida ou não no período previsto.

É importante ressaltar que a lei Nº 145/2002 foi criada pela iniciativa dos professores cursistas do Magistério Indígena. Estes apresentaram a demanda à FOIRN, como a representante legal dos povos indígenas da região do Alto Rio Negro e seus afluentes, que acompanhou e intermediou, junto ao Poder Legislativo de São Gabriel da Cachoeira-AM, para apreciação e aprovação. A lei tinha como objetivo fortalecer e valorizar as línguas

² Casamentos exogâmicos, casamento entre as pessoas de diferentes etnias e línguas. Segundo Meira (2018, p. 60), “a organização social comum aos diversos povos Tukano está baseada na troca de irmãs entre grupos patrilineares exogâmicos”.

indígenas do município, e o reconhecimento oficial foi atribuído também para o uso das línguas minorizadas.

A política de cooficialização das línguas indígenas foi construída de acordo com o que garante a Constituição Federal (CF) de 1988, que reconheceu aos indígenas de todo o território brasileiro o direito a uma educação intercultural e bilíngue. Assim, com o objetivo de efetivar a educação intercultural, a Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus-EEISCJ, atualmente administrada pelo próprio indígena docente, eleito pela comunidade, procura desenvolver o seu trabalho voltado para a valorização da língua Ye'pá Mahsã, dos conhecimentos tradicionais do seu povo e da sociedade não indígena. Para esse trabalho, a escola tem como base a matriz curricular intercultural elaborada pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), como norteadora para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico voltado para a valorização dos conhecimentos tradicionais e para o uso da língua indígena e do português. De acordo com Simas (2016):

[...] a GEEI, ao pensar a construção da matriz curricular para as escolas indígenas do Amazonas, considerando-se os componentes curriculares língua indígena e língua portuguesa, objetiva levar o aluno indígena a dominar ambas as línguas tanto em sua forma oral quanto em suas formas escritas, isto é, pretende tornar o aluno um usuário capaz de usar as línguas nos seus diversos contextos, bem como objetiva colocar em prática a Política Linguística em prol das línguas indígenas a serviço da qual a escola indígena estará atuando (SIMAS, 2016, p. 143).

Tratando-se do fortalecimento da língua Ye'pá Mahsã, na comunidade de Taracuí, a pesquisa teve como objetivos específicos: realizar o levantamento histórico da comunidade; identificar o grau de uso da língua Ye'pá Mahsã e da Língua Portuguesa na comunidade de Taracuí e verificar em que ambiente se fala mais a Língua Ye'pá Mahsã na comunidade. A pesquisa ainda se questiona da seguinte forma: o que fazer para preservar, valorizar e estimular o uso da língua Ye'pá Mahsã? Por que algumas famílias decidem falar a Língua Portuguesa com os seus filhos? E qual a contribuição da escola no processo do fortalecimento entre os falantes da língua Ye'pá Mahsã? A partir desses questionamentos, o terceiro capítulo apresenta o procedimento metodológico da pesquisa, que foi de cunho etnográfico em comunhão com as abordagens qualitativas e quantitativas, trata também do contexto da pesquisa, dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados, analisando o quanto é importante valorizar e vitalizar a língua e a cultura do povo Ye'pá Mahsã.

O quarto capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados da pesquisa obtidos durante o trabalho de campo, com base nos questionários, conversas informais e na

minha observação. O trabalho de campo me proporcionou o retorno à minha comunidade, após três décadas. Ter como participantes da pesquisa os meus tios, primos, sobrinhos e irmãos foi gratificante, porque a colaboração deles contribuiu significativamente para a minha reflexão.

Assim, para os Ye'pá Mahsã, a língua é parte de sua vida e da sua identidade, por isso, requer o compromisso de todas as pessoas envolvidas no processo de preservação linguística. Este comprometimento deve envolver a escola, as organizações não governamentais e governamentais e, principalmente, os próprios falantes. Do contrário, a língua Ye'pá Mahsã pode vir a perder o espaço para a língua portuguesa. Fato visivelmente observado quando algumas famílias incentivam e falam com os seus filhos na língua portuguesa. Essa atitude dos pais contribui drasticamente na desvalorização da língua Ye'pá Mahsã pelo próprio falante. Segundo Paula (2018),

[...] a posição diglósica em que as línguas originárias se encontram frente ao português, língua da sociedade dominante, faz com que muitos povos desejem que seus filhos e filhas aprendam o mais rápido possível a língua portuguesa, mesmo em situações em que as crianças são monolíngues em línguas indígenas (PAULA, 2018, p.34).

Quando os pais decidem que língua seus filhos devem falar, percebe-se que o objetivo da política integracionista ainda persiste e está presente nas mentes dos Ye'pá Mahsã e de outras etnias que foram doutrinadas no período em que estiveram no internato. A educação no período de internato não respeitou absolutamente a especificidade cultural e linguística dos povos da região do Uaupés e de outras regiões que formam o município de São Gabriel da Cachoeira-AM, e deixou marcas de destruição quando condenou as manifestações culturais e conhecimentos tradicionais.

Os colonizadores nunca tiveram nenhum respeito com os indígenas com os quais mantiveram contato por onde passaram e não foi diferente com os Ye'pá Mahsã, por se considerarem como pessoas de cultura superior e melhor do que a cultura e a língua dos Ye'pá Mahsã. Essa atitude enfraqueceu a língua Ye'pá Mahsã e outras línguas indígenas existentes no rio Uaupés e no mundo. Para Franchetto (2019);

[...] no mundo inteiro, as línguas dos povos nativos são minoritárias dentro de sociedades que as engolem e onde algumas poucas são majoritárias. Das 6.000 línguas no mundo, somente 20 são faladas por metade da população, enquanto metade das línguas é falada cada uma por menos de dez mil pessoas, o que as torna ameaçadas de desaparecimento (FRANCHETTO, 2019, p. 11).

Para prevenir o desaparecimento da língua Ye'pá Mahsã, foi pensada a realização dessa pesquisa na comunidade de Taracuí, para ajudar o meu povo, os Ye'pá Mahsã, e outros de outras etnias que também dominam a língua Ye'pá Mahsã e não falam mais a língua de sua etnia a refletir sobre o futuro da língua Ye'pá Mahsã e das línguas minorizadas. Como mencionei nos parágrafos anteriores, a língua Ye'pá Mahsã, apesar de se sobrepor às outras línguas indígenas, precisa do reconhecimento e da valorização dos próprios falantes para manter-se viva diante da influência do português.

Ressalta-se que, durante a realização do trabalho de pesquisa, observou-se rigorosamente os protocolos sanitários, como o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização das mãos, orientados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), do Ministério de Saúde (MS), da Secretaria Estadual de Saúde (SEA) e da Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA), por conta da pandemia do novo Coronavírus, causador da COVID 19. Todo esse cuidado foi necessário para preservar vidas, mesmo que todos os moradores da comunidade de Taracuí tenham sido imunizados anteriormente com as duas doses de vacina, exceto as crianças.

CAPÍTULO 1 - A CONTEXTUALIZAÇÃO MITOLÓGICA DO POVO YE'PÁ MAHSÃ

O povo Ye'pá Mahsã, habitante da bacia da região do Uaupés, tem sua origem no Lago do Leite, quando se dá o início da viagem da Canoa da Transformação. De acordo com a mitologia³ tukano, foi uma viagem pela qual os viajantes dessa canoa passaram por várias malocas de transformação até chegarem à cachoeira de Ipanoré. Em uma das malocas, transformaram-se em seres humanos, surgindo também as línguas indígenas, entre elas, a língua Ye'pá Mahsã, a qual é pertencente ao ramo da família linguística Tukano.

Nesse processo histórico, fica evidente que a população uaupesina não é formada apenas pelos Ye'pá Mahsã, mas também por outros grupos étnicos, como Desana, Kotiria (Wanano), Kubeo, Pira-Tapuya, Arapaço, Murity-tapuya, Barasano, Bará⁴, Carapanã e Tuyuka também da mesma família linguística Tukano. Ainda fazem parte da população uaupesina as etnias da família linguística Aruak e Maku. Apesar da presença das diversas etnias, as línguas com maior predominância na região são as línguas Ye'pá Mahsã e a língua portuguesa.

Entre as etnias do Uaupés, a população mais numerosa é a dos Ye'pá Mahsã. Na região, é impossível encontrar uma comunidade habitada somente pelos Ye'pá Mahsã. Assim, a população da comunidade de Taracua é formada praticamente por todas as etnias das três famílias linguísticas: Tukano, Aruak e Maku. A educação escolar ofertada na comunidade é a educação escolar indígena, que visa valorizar a cultura e a língua do povo.

Este capítulo está dividido em quatro partes que tratam da etnografia do povo e da língua Ye'pá Mahsã. O primeiro item apresenta a origem do povo Ye'pá Mahsã e, com base na mitologia tukano, relata o percurso realizado pela canoa de transformação desde o Lago de Leite até a cachoeira de Ipanoré, quando os espíritos emergiram, transformando-se em seres humanos. O segundo item relata como os indígenas do Uaupés, os falantes da família linguística tukano, explicam o surgimento de suas línguas. As línguas faladas no Uaupés surgiram quando os espíritos chegaram à “Maloca das Águas”, durante a viagem da canoa da transformação.

O terceiro item apresenta a estimativa populacional uaupesina, tendo em vista a presença das diferentes etnias na região. Não existe, na região, uma comunidade

³ Mitologia, porque narra a história da origem dos povos da região do Uaupés, inclusive a origem dos Ye'pá Mahsã. Usei a expressão mitologia mesmo porque os autores como Gentil, Tukano e Dutra usam a expressão mitologia nas obras quando narram a nossa origem.

⁴ Bará, nome de uma das etnias presentes na região do rio Uaupés.

exclusivamente habitada somente pelos Ye'pá Mahsã, por isso, foi feito um levantamento por etnias presentes no Uaupés, de autodeclarados indígenas no Estado do Amazonas e um comparativo para observar se houve crescimento ou não dos Ye'pá Mahsã a nível municipal. E o quarto item trata da organização social da comunidade de Taracuí, destacando a Associação das mulheres artesãs, conhecidas como as ceramistas do Uaupés, que têm a cerâmica como a sua principal fonte de renda e sustento de suas famílias. Apresentou-se também a organização familiar dos Ye'pá Mahsã, antes e depois da chegada do colonizador, a implantação da escola na comunidade de Taracuí e os prejuízos causados contra a cultura e a língua do povo uaupesino.

1.1 - A origem do povo Ye'pá Mahsã

As margens do rio Uaupés e de seus afluentes, rio Tiquié e o rio Papuri, são habitadas pelos descendentes de Doétiro, criado pelo Avô do Mundo, para povoar o planeta Terra que ora encontrava-se desabitado pelos seres humanos. A criação de Doétiro representa a origem do povo Ye'pá Mahsã, o qual foi o ser espiritual que acompanhou a viagem da Canoa da Transformação, que se iniciou no Lago de Leite. Foi uma viagem mitológica de muitos acontecimentos, em que antes de eles se tornarem gente, os seres que viajavam passaram por diversas fases de transformação, até a sua chegada na Maloca das Água, ou seja, “[...] os grupos humanos que um dia viveram sob forma invisível, dentro da Canoa da Emergência, tiveram que passar por várias etapas de transformação, criação, divisão e povoamento (DUTRA, 2018, p.93)”, que, conseqüentemente, culminou na origem das diferentes línguas faladas na bacia do rio Uaupés.

De acordo com Gentil (2005, p. 30), Ye'pá⁵ criou na Casa da Terra, os Ye'pá Mahsã. Antes da criação, preparou uma cerimônia, comeu ipadu⁶, fumou tabaco e bebeu bebidas imortalizadoras, preparou um cigarro e a lança ritual para fortificar o seu espírito. Fortalecida por forças sobrenaturais, invocou para que seu útero engravidasse para gerar as primeiras humanidades. Assoprando, criou os seres que se transformaram em gente, habitando o planeta Terra. Chamou-se o primeiro homem tukano de Ye'pádiro – Doétiro, sendo seus filhos chamados de Ye'pá Mahsã (Gente da Terra), o primeiro nome dos Tukano.

⁵ Ye'pá, de acordo com Gentil (2005), foi a criadora do universo e da humanidade.

⁶ Ipadu, pó verde, preparado da folha de cocaína, usado pelo *Kumu* e convidados para fortalecer a memória e na concentração durante a realização de bahsesé (benzimento) contra as doenças.

Para Tukano (2017), o Criador do Universo fez cerimônia no bastão sagrado, no banco, no cone e no tabaco. Em seguida, acendendo o cigarro, soprou a fumaça por dentro do orifício do bastão sagrado em direção à Terra para dar a vida. Da fumaça do cigarro parado sobre as águas, surgiu o fio de sangue, dando origem à vida do primeiro homem da humanidade, o Doétiro⁷. Com a criação de Doétiro, o planeta Terra foi povoado pelos seus filhos, o que se sucedeu de geração em geração.

Na concepção mitológica, a força espiritual é a que dá sentido à vida dos seres humanos, que surgiram para preencher o vazio que existia no mundo e no planeta Terra, na qual o Avô do Mundo e a Avó do Mundo são seres mitológicos responsáveis pela criação da humanidade. Para os Ye'pá Mahsã, a criação de Doétiro explica a sua existência, como reconhece Tukano (2017, p. 48), quando diz: “[...] nós, os YE'PÁ MASA, somos os descendentes do DOETIHIRO”, personagem espiritual que gerou vidas, formando a etnia Ye'pá Mahsã.

Segundo Ramirez (2001), os seres humanos, antes, eram peixes de todas as espécies, portanto, viviam no mundo aquático e escuro. Eram Wai'î-Masa, ou “Gente Peixe”. Até que um dia, Ye'pá Ması, insatisfeito do jeito que vivia, decidiu procurar outro lugar para viver. Foi quando procuraram uma embarcação para vir à superfície em busca de luz e terra. Assim, embarcaram na canoa da transformação os Wai'î-Masa, sob o comando de Ye'pá Ması e de Ye'pá-Pako, orientados pelo Deus, o criador do mundo. Foi uma viagem longa, passaram por várias casas de transformação, até chegarem à Casa de Efervescência de Água, transformando-se em seres humanos. Quando emergiram, eram todos Ye'pá Mahsã e falavam a língua Ye'pá Mahsã. Mas depois de beberem *caapi*, embriagados, começaram a falar outras línguas, dando origem às outras etnias.

Ainda de acordo com o autor mencionado acima, os seres criados que emergiram foram chamados de Ye'pá Mahsã, por serem as criaturas de Ye'pá Ması. Mas, com o passar do tempo, os jovens andavam de turma para agarrar as mulheres de outras etnias para o seu casamento. Por causa desse comportamento, foram apelidados de Tukano pelas suas vítimas que os compararam aos pássaros tucanos, que sempre andam de bando em busca de alimentos. Na mitologia dos povos indígenas do Uaupés, o Ye'pá Ması é o principal ser espiritual, o criador dos seres humanos, das diferentes etnias que habitam em toda região do Alto Rio Negro e dos seus afluentes.

⁷ DOETIHIRO, nome dado ao primeiro homem dos Ye'pá Mahsã. Nome de benzimento dado ao primeiro filho da etnia Ye'pá mahsã. DOETIHIRO ou Doétiro tem o mesmo significado. A ortografia depende de cada autor.

Ye'pá Mahsã, “Gente da Terra”, foi o primeiro nome dado ao povo, atualmente conhecido por Tukano. Os Ye'pá Mahsã foram chamados de Tukano por causa de algumas atitudes e comportamentos parecidos com os de pássaros tucanos, que vivem em busca de frutas e por estarem sempre em bandos. Sarmiento (2018, p. 64) afirma que “seu apelido popular é Dahsea (Tukano) – se diz que, quando as mulheres Dessana iniciaram a casar-se com os Tukano, viram que seu pessoal estava sempre pondo alguma fruta na boca e assim disseram “essa gente é como tucano”. Numa outra versão, os jovens Ye'pá Mahsã, nos dias de verão, juntos planejavam sequestrar as mulheres de outras etnias das comunidades vizinhas, enquanto buscavam água no rio para beber e preparar comida. Arrumados e pintados, ficavam de tocaia esperando as moças para agarrá-las e levá-las para a sua aldeia como suas esposas. As moças, quando escapavam dos jovens, de volta para sua aldeia de panelas vazias e sem água, diziam para os seus pais, quando questionadas, que tinham sido assustadas pelos tucanos, derramando toda a água de suas panelas.

Essas versões justificam por que os Ye'pá Mahsã foram apelidados de Tukano. Do apelido tornou-se a identificação do povo habitante do rio Uaupés, que resulta, de acordo com Brüzzi (1977);

[...] da união dos rios *Unilla*, que é o mais importante, e *Itilla*, ambos com suas nascentes nos plainos que lindam os contrafortes dos Andes Colombianos. Após um percurso de cerca de 330 km em território da Colômbia, o Uaupés avança em direção SE e S, como demarcador de fronteiras entre o Brasil e a Colômbia, até *Iauareté-cachoeira*, onde se dá, pela margem direita, a afluição do *Rio Papuri*. Tomando a seguir a direção Leste, corre inteiramente dentro do Brasil até desaguar no Rio Negro, depois de ter recebido, ainda pela direita, o *rio Tiquié*, pouco abaixo do povoado de *Taracué-ponta* (BRÜZZI, 1977, p. 13).

No Brasil, os Ye'pá Mahsã ocupam o rio Uaupés e seus afluentes, como os rios Tiquié e Papuri. Assim, afirma Calbazar e Ricardo (2006, p. 41), que “o rio Uaupés, juntamente com seus afluentes, Tiquié, Papuri, Querari e outros menores definem a região habitada pelos povos de línguas Tukano”. Ou seja, os Ye'pá Mahsã não são os únicos habitantes dessa região, existem outros povos da mesma família linguística, presentes discretamente, devido à predominância da língua Ye'pá Mahsã na região.

Das comunidades localizadas às margens do rio Uaupés, a maioria é habitada pelos Ye'pá Mahsã provenientes do rio Papuri. Inclusive, as primeiras famílias que fundaram a comunidade de Taracué, atualmente a sede do Distrito de Taracué, vieram da comunidade de Jandiá Cachoeira, localizada no alto rio Papuri. Os Ye'pá Mahsã estão presentes no Brasil e na Colômbia, como afirma Meira (2018);

Chamados nos tempos coloniais pelo termo genérico de Boupés ou Buopés, os Tukano vivem principalmente no rio Uaupés e seus afluentes Tiquié, Papuri, Querari e Cuduiari; no rio Negro a montante de Barcelos e nos seus afluentes Curucuriari, Marié e Téa; na estrada que liga São Gabriel a Cucuí (BR-307) e nos rios Apapóris e Traíra, na fronteira entre o Brasil e os departamentos de Guaviare e Vaupés, na Colômbia, onde ocupam o rio Piraparaná (MEIRA, 2018, p. 60)

No território brasileiro, a presença dos Ye'pá Mahsã com o maior número de habitantes se concentra no baixo rio Uaupés e seus afluentes. Como afirma Fulop (2009, p.13): “os indígenas Tukano encontram-se localizados no baixo rio Vaupés, desde as cataratas de Ipanoré até a boca do Vaupés no rio Negro; nos rios Tiquié e Papuri; e nos pequenos afluentes que desembocam nesses três rios”. Confirma-se a presença significativa dos Ye'pá Mahsã nessa região, podendo ser considerada a etnia com o maior número populacional.

As comunidades habitadas pelos Ye'pá Mahsã ao longo do rio Uaupés e seus afluentes foram fundadas nos lugares sagrados, por onde passou a canoa da transformação, porque nessa canoa, diz Maia & Andrello (2019, p. 58), “seus ancestrais foram os tripulantes (da) Pa'mûri-yukûsu, a cobra-canoa que subiu pelos rios Negros e Vaupés desde o Lago de Leite, no extremo Leste do mundo, até a Cachoeira de Ipanoré, no médio Rio Vaupés”. Toda comunidade que existe às margens do rio Uaupés possui uma história mitológica que explica o que aconteceu em cada local com os espíritos que viajaram na canoa da transformação até a chegada ao seu destino, na Cachoeira de Ipanoré.

Durante a viagem, os seres passaram por várias fases de experiências até se transformarem em seres humanos. Passaram por todo esse processo de transformação, segundo Sarmiento (2018), porque

Eles formaram a primeira humanidade (Pa'muri Mahsã). E, estes iniciaram uma viagem de transformação/evolução da humanidade há milhares de anos, que iniciou num ponto chamado Lago de Leite (Ôhpeko Dihtara) e percorreu o rio Negro primordial, o Rio de Leite (Ôhpeko Diá), por meio da Canoa de Transformação (Pa'muri Yuhkusu), uma grande canoa que se confundia ao mesmo tempo com formato de cobra, expelindo múltiplos sons musicais. No decorrer da viagem foram parando em diversos lugares, chamados Casas de Transformação (Pa'muri Wi'i) e, nessas Casas, essa gente ia fazendo cerimônias e festas (dabucury), adquirindo conhecimentos, sabedorias e elementos culturais, feitos que são lembrados com seus significados nos dias atuais (SARMENTO, 2018, p. 65)

Os Ye'pá Mahsã vivem nas margens dos rios, em comunidades cuja organização é formada por uma liderança representada pelo capitão, pelo vice-capitão e pelo catequista. Essa organização foi pensada pelos missionários para facilitar o seu contato no processo de

evangelização porque essas pessoas seriam os intermediários entre a comunidade e a igreja. De acordo com Cabalzar & Ricardo (2006),

Os índios que ocupam as margens dos rios principais se organizam em “comunidades”, nome dado há décadas pelos missionários católicos – e adotado também pelos protestantes – aos povoados que vieram a substituir as antigas malocas comunais, que eram grandes casas que serviam de moradia para as várias famílias (CABALZAR & RICARDO, 2006, p.33)

Vivem às margens dos rios, porque dele retiram o seu alimento precioso, o peixe. O rio Uaupés é o caminho, a estrada de livre acesso das pessoas de uma comunidade para outra, para participarem de eventos esportivos, festas religiosas e festas tradicionais aproximando as comunidades vizinhas. As festas tradicionais proporcionam aos grupos indígenas trocas de experiências, de conhecimentos e de ofertas de alimentos como gesto de agradecimento e de partilha entre irmãos, cunhados e visitantes.

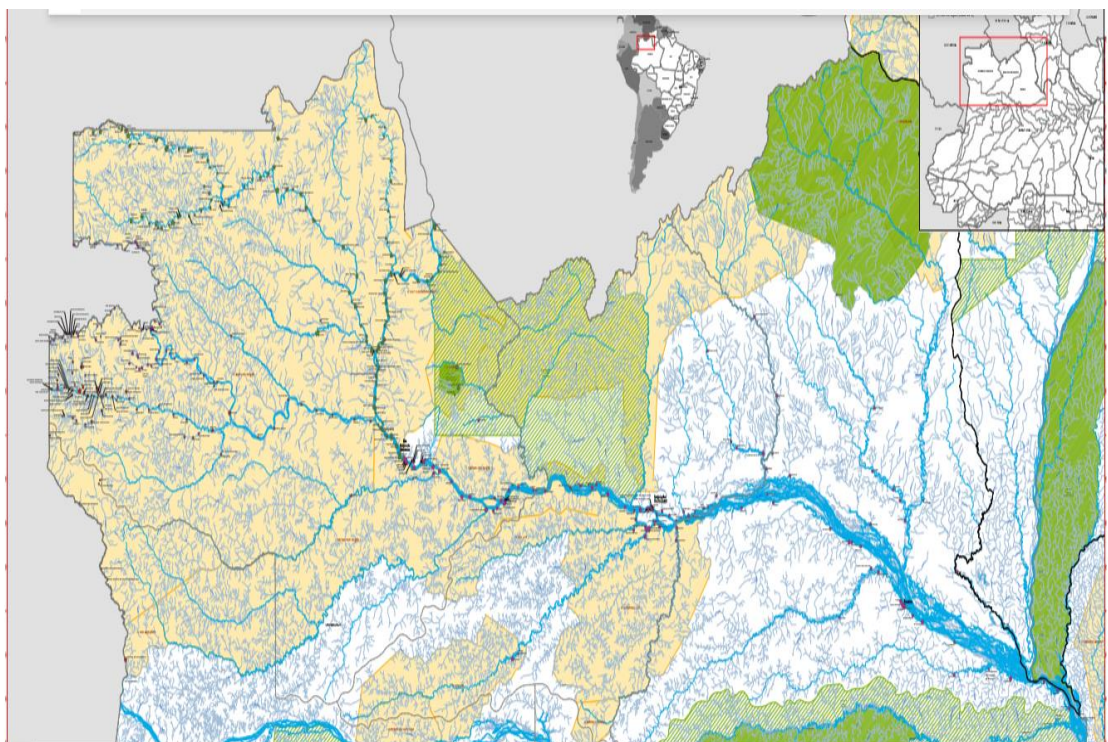
A ocupação dos Ye'pá Mahsã às margens do rio Uaupés facilita também o acesso de seus filhos à educação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED de São Gabriel da Cachoeira e pela Secretaria Estadual de Educação de Qualidade de Ensino – SEDUC e o atendimento à saúde pelo Distrito Sanitário Indígena – DSEI. A educação ofertada por essas instituições tem como objetivo oferecer uma educação específica, diferenciada e de qualidade. A educação escolar indígena visa trabalhar no ambiente escolar de forma simultânea o conhecimento e o saber indígena e não indígena, como está garantido na Constituição Federal de 1988.

Com os direitos garantidos, os Ye'pá Mahsã, - “Gente da terra”, moradores da comunidade de Taracuá, do baixo Rio Uaupés, sede do Distrito de Taracuá, unidos com os outros grupos étnicos dos Distritos de Pari-Cachoeira e Yauareté - fortaleceram suas reivindicações, junto ao governo federal e estadual pela demarcação de suas terras, considerada por eles, na época, uma prioridade. Reivindicação atendida, começou o processo de reconhecimento da ocupação tradicional das terras indígenas do Alto Rio Negro em 1990, sendo “finalmente, no dia 15 de abril de 1998, durante a VI Assembleia Geral da FOIRN, em São Gabriel da Cachoeira, entregue pelo ministro da Justiça os decretos de homologação das cinco terras indígenas demarcadas, o que foi comemorado pelas lideranças como uma vitória” (CABALZAR & RICARDO. 2006, p.114).

Como resultado, o mapa abaixo representa as áreas demarcadas, habitadas por 23 etnias, cada qual com sua especificidade cultural e linguística. A área foi garantida para

desenvolver suas atividades agrícolas, caça e pescaria. Esse é um espaço de livre acesso de ir e vir por considerarem-se parentes etnicamente.

Figura 1⁸- Mapa Terras das Indígenas do Alto e Médio Rio Negro



Fonte: Mapa elaborado pelo Laboratório de Geoprocessamento do Instituto Socioambiental, outubro de 2017

A demarcação das terras indígenas do Alto e Médio Rio Negro trouxe esperança e segurança para os habitantes dessa região, que se sentiam ameaçados de perderem definitivamente as suas terras e de não terem um lugar digno para morar, para fazer a sua roça e para pescar, atividades indispensáveis para a sua sobrevivência. De acordo com Meira (2018, p. 78), “cada comunidade dispõe de seu território específico, com porções de floresta e de rio, para as atividades de caça, de pesca e de agricultura, sendo delimitado por rios, igarapés e afloramentos rochosos”.

Área de ocupação delimitada entre as comunidades indica o território a ser explorado pelos moradores da referida comunidade. Essa organização territorial garante aos moradores seu próprio espaço para atividades agrícolas e outras atividades favoráveis para a sua sobrevivência. Por essa razão, os limites territoriais ficaram na responsabilidade dos próprios habitantes de cuidar da sua área, prevenindo de possíveis invasões.

⁸ Mapa disponibilizado pela representante do Setor de Educação da Coordenadoria Regional da FUNAI de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas.

Invasões essas que poderiam ocorrer uma vez que o rio Uaupés não é apenas povoado pelos Ye'pá Mahsã, mas pelas outras etnias como Desana, Kubeo, Pira-tapuya, Wanano, Tuyuka, Arapaso, Karapanã, Miriti-tapuya Bará e Barasana, devido à união matrimonial entre essas etnias. O casamento é a porta de entrada de uma etnia para dentro de outra etnia. Na maioria das vezes, o casamento acontece entre as diferentes etnias, mas falantes da mesma língua, a Ye'pá Mahsã, procurando manter o sistema de casamento tradicional⁹. Assim, na comunidade de Taracuá, o que precisa ser observado no casamento não é a língua, mas a etnia de pertencimento dos noivos, procurando manter, dessa forma, a regra de casamento estabelecido pelos os seus ancestrais. Para os indígenas contemporâneos, quando se trata de casamento, não existem fronteiras que impeçam essa união. Já existem casamentos entre os próprios Ye'pá Mahsã, quebrando o paradigma de seus antepassados.

Atualmente, os Tukano e Aruak estão presentes em todo território do Noroeste Amazônico, seja por casamento, seja por outros motivos pessoais ou de parentesco.

Por exemplo, no caso dos Tukano e dos Aruak, como a exogamia linguística determina o sistema de parentesco, ela faz com que os homens procurem suas esposas em grupos ou fatrias linguisticamente distintos dos seus. Disso resulta que um novo casal está sempre realizando viagens a outras comunidades para visitar pais, sogros ou irmãos e irmãs. Tais viagens são numerosas e frequentes em todo o território do Noroeste Amazônico e tem função de aproximar parentes e afins, atualizar informações sociais, políticas, econômicas ou mesmo de ordem sobrenatural, com os pajés ou benzedores, reforçando a reciprocidade entre todos e estabelecendo uma complexa rede de relações que influenciam toda a vida social, econômica e política do território (MEIRA, 2018, p. 82)

O casamento exogâmico permite aos Tukano e aos Aruak o livre acesso a todo território do Noroeste Amazônico, desde que tenha algum parente na comunidade que deseja visitar. Do contrário, pode ser considerado invasor ou intruso na comunidade, por mais que tenha livre acesso. Para evitar qualquer constrangimento, o visitante desconhecido precisa, com antecedência, entrar em contato para pedir permissão das lideranças locais se por acaso não tiver nenhum parente na comunidade que deseja visitar ou passar uma temporada. Muitas vezes, as viagens acontecem para a troca de alimentos, como forma de partilha com os seus parentes, cunhados e sogros num grande dabucuri.

É importante ressaltar que cada etnia produz um artesanato específico pelo qual são identificados. Nesse sentido, os Ye'pá Mahsã, para Cabalzar & Ricardo (2006, p. 42), “são os

⁹ Sistema de casamento tradicional, antigamente os indígenas do Uaupés tinham como regra de casamento, que era casar entre as pessoas de etnias e línguas diferentes. Como por exemplo, os Ye'pá Mahsã podiam se casar com o Desana, Tuyuka, Kotiria ou vice-versa.

fabricantes tradicionais de banco ritual, feito de madeira (sorva) e pintado, na parte do assento, com motivos geométricos semelhantes àqueles dos trançados”. Os trançados são criados pelo próprio fabricante e para cada trançado existe uma explicação. Assim, para os Ye’pá Mahsã, o banco representa estabilidade e sabedoria, era usado pelo pajé durante a cerimônia, para pensar, refletir e se concentrar enquanto buscava proteções divinas e sobrenaturais para a sua vida e para o seu povo.

Figura 2 - **Kumurõ** (Banco Tukano)



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/156500155775714548/> Acesso em 20/08/2020

Para Barreto e Azevedo (2015), o banco Tukano é um dos distintivos da identidade dos Ye’pá Mahsã e o grafismo em forma de trançado representa o couro da cobra-canoa que transportou a humanidade até a sua origem. O Avô do Universo sentado no banco de quartzo criou o mundo e a humanidade. O banco esculpido de madeira servia de assento seguro para o *kumu*, usado durante o benzimento, para *Bayá*, responsável pela organização e animação das festas culturais e para o preparador do cigarro, responsável de preparar o cigarro, acender e oferecer para *Kumu*, para *Bayá* e para todos os convidados durante a participação das manifestações culturais como cerimônias e rituais.

O banco Tukano é obra exclusivamente feita por homem, desde a busca da madeira na mata até a pintura dos trançados. Antigamente, o banco era presenteado pelos Ye’pá Mahsã aos seus cunhados, aos sogros e a outros parentes. Objeto usado nas cerimônias pelos seus ancestrais, hoje pode ser comercializado, gerando renda e sustento para as suas famílias.

1.2 - A origem das línguas indígenas do Uaupés

Para os povos indígenas da bacia do rio Uaupés, tudo o que existe no universo tem uma explicação mitológica sobre a sua origem, como o surgimento da humanidade e das línguas faladas pelas diferentes etnias da região. Cada grupo étnico apresenta sua versão quando se trata de sua origem, mas que na verdade, são muito semelhantes entre os falantes da família linguística Tukano. Os seres mitológicos são os mesmos, possuem a mesma força sobrenatural, viajam na mesma canoa da transformação, exceto na versão do povo Tariana que surgiu dos raios provocados pelo trovão.

Segundo Gentil (2005, p.33), “os Tukanos antes de serem gente, eram peixes wa’í mahsã”, antes de iniciarem a viagem na “Canoa de Cobra Grande”, a canoa de transformação. Durante a viagem, passaram por vários lugares sagrados, e foi em uma das etapas de transformação dos seres em humanos que o Deus do Universo ou Avô do Mundo preparou a bebida de *kahpi*¹⁰ (bebida alucinógena) com vários tipos de *kahpidari* (plantas alucinógenas), misturando e trocando os idiomas. Ingerindo essa mistura de *kahpidari*, os primeiros seres humanos ficando bêbados, começaram a falar línguas diferentes. Essa troca de línguas foi o segundo castigo que ocorreu na “Casa do Rio”, “*Diáwi’i*”, depois do primeiro castigo que foi o incêndio na “Casa da Terra”, “*Ye’páwi’i*”, provocado pelo Trovão contra o Sol que tomou a “*Ye’pá*”, sua esposa.

A troca de línguas como castigo explica o surgimento das diferentes línguas faladas entre os indígenas do rio Uaupés. Segundo a mitologia, surgiu, a partir desse momento, a diversidade linguística com suas respectivas etnias na “Casa do Rio”. A “Casa do Rio” representa o lugar sagrado onde os viajantes da Canoa de Cobra Grande transformaram-se em seres humanos e começaram a falar na língua que os identificaria como Ye’pá Mahsã, Dessana, Wanano e outros grupos étnicos, que habitam as margens do rio Uaupés e seus afluentes. Os primeiros homens, estando embriagados e alucinados sob efeito da bebida alucinógena, sentiram a necessidade de se comunicar para expressar os sentimentos e emoções da nova fase de vida. Foi quando expressaram as primeiras palavras dando origem às línguas da família linguística Tukano. O surgimento das línguas foi o ápice da presença humana na região onde não havia vida.

A partir de então, mais línguas surgiram como o meio de comunicação entre os seres humanos usados para a transmissão de conhecimentos, como afirma Tukano (2007, p. 70),

¹⁰ *Kahpi* ou *Caapi* é a bebida alucinógena usada pelo *kumu* antes de realizar o processo de benzimento.

quando diz que “[...] Doetihiro depois de reunir a grande família na linda maloca na “Casa de Águas”, começou a entoar os cânticos sagrados e ensinou a fazer cerimônias, ato que representa a transmissão de conhecimentos através da oralidade”. A língua para os Ye’pá Mahsã surgiu do desejo de ensinar repassando aos seus sucessores os conhecimentos e os saberes da cultura do seu povo. A língua proporcionou diálogo e troca de experiências entre as pessoas que passaram a viver fora da Canoa de Cobra Grande.

Assim, na história do povo Ye’pá Mahsã, a língua foi a principal interlocutora de todo o processo histórico e a bebida alucinógena, como consequência, simbolizou o momento da origem das diferentes línguas. Os homens só percebem quando retornam ao seu estado normal, que não falam mais uma única língua, mas diferentes línguas.

[...] a língua DASE YEE permaneceu e até hoje nós falamos com muito orgulho a língua mais antiga de nosso povo o BO’TEA (antepassado dos Desano) ficou com a língua WĪRA YEE. Os demais festeiros adotaram muitas línguas faladas com os espíritos dessa bebida. Assim aconteceu o milagre das línguas indígenas. E foi assim que surgiram as tantas que existem no rio Negro, (...) e outras treze existentes na região do rio Negro (TUKANO, 2017, p. 71)

Para Kēhíri, Tōrām (1995), da etnia Desano, linguisticamente pertencente à família Tukano, o seu povo tem como os principais criadores do ser humano o Trovão e seu bisneto. Da boca do Trovão, saíram *acangataras* e outros enfeites de penas, colares com pedra de quartzo, colares de dentes de onça, placas peitorais, forquilhas para segurar o cigarro, os quais foram conduzidos pelo próprio bisneto do mundo na Canoa da Transformação. Ao longo da viagem, essas riquezas, por meio de cerimônias realizadas por deuses sobrenaturais que comandavam a grande embarcação, foram se transformando em seres humanos.

Assim, quando chegaram à 30ª maloca, a “Maloca dos Cantos”, as pessoas da principal maloca já haviam se transformado em seres humanos. Após essa transformação, o bisneto do mundo percebeu que esses seres que acabaram de se transformar em humanos sentiam a necessidade de se comunicar, tiveram a ideia de convidar o Deus do Universo Boreka, que já havia ultrapassado a “Maloca dos Cantos”, para participar de uma grande cerimônia promovida para presentear cada pessoa com uma língua que posteriormente os identificaria como: Desana, Tukano, Pira-tapuya, Tuyuka, Siriano, Barasano, Baniwa e a língua do branco, dando origem à primeira humanidade.

Enquanto se preparavam para esse momento da distribuição das línguas aos convidados, nasceu, na Maloca dos Cantos, um ser misterioso chamado o Filho do *Caapi*, filho da mulher que fumou o cigarro escondido de seus irmãos. Enquanto esperava o

nascimento, a mulher preparou o local colocando esteiras de arumã com trançados de diversas cores, para a chegada do ser misterioso. Sob o efeito de *Caapi*, as cores dos trançados das esteiras penetravam nos olhos dos homens presentes na “Maloca dos Cantos”. O *Kumu* falava o nome dos desenhos das esteiras de arumã e, ao mesmo tempo, pedia aos presentes que memorizassem os nomes dos desenhos por ele declamados. Percebe-se que esse momento representa a transmissão de conhecimentos aos presentes por meio da linguagem oral, modo próprio de ensinar da cultura indígena.

Afirmam ainda Kéhíri e Tõrãm (1995), que na Maloca dos Cantos, os humanos presentes, ficando sob os efeitos do *Caapi*, tiveram visões que os deixaram confusos. Ninguém entendia o que estava acontecendo por motivo da multiplicidade de visões. Foi durante essa confusão que eles começaram a falar línguas diferentes. Portanto, para os Desana, as línguas indígenas têm sua origem a partir da convocação do bisneto do mundo para a cerimônia da distribuição de uma língua própria para cada ser humano e do nascimento do filho do *Caapi*. Logo, a “Maloca dos Cantos” simboliza o lugar sagrado para troca de conhecimentos e saberes tradicionais.

O nascimento do filho do *Caapi*, para os Desana, pode ser visto como um fato que interrompeu a cerimônia da distribuição das línguas, mas que foi favorável e proporcionou o surgimento das diferentes línguas faladas na região do Uaupés. Nada surgiu por acaso e tudo o que existe no planeta Terra foi criado conforme a necessidade dos seres sobrenaturais, como narra um outro conhecedor da etnia Desana:

Deus do Universo juntamente com seu Primo também Deus, sentindo a tristeza e a solidão no universo que viviam, não tendo com quem conversar, o Deus do Universo decidiu criar um ser a sua semelhança, capaz de pensar e falar, foi quando criou o Avô do Mundo. Depois da criação do Avô do Mundo desceram para o Lago do Leite, local donde iniciou a viagem da Canoa de Transformação. Viajaram nessa canoa três grupos étnicos: ye'pá mahsã, desana e piratapuia, falavam as línguas que representava a sua etnia. As três línguas sempre foram faladas desde o princípio das fases do desenvolvimento desses seres até a sua transformação humana, fato ocorrido na Casa das Águas, hoje a comunidade de Uriri, localizada no baixo Rio Uaupés. Já transformados em seres humanos na Casa das Águas, Deus do Universo chamou Ye'pá Mahsũ e deu lhe a responsabilidade para cuidar da terra, enquanto que ele teria a missão de cuidar do universo. Nesse período a irmã do Deus do Universo engravidou e deu a luz, o Kahpinumiri mahsũ (filho de Kahpi), ao desmaiar durante o parto ela não viu o nascimento do seu filho, que foi escondido pelo seu irmão na Casa do Céu. Assim, o contato dela com o filho aconteceu no dia que ela apresentou ao seu irmão. Para esse dia a criança foi arrumada com todos os adornos e colocada numa peneira bem ornamentada. E as pessoas reunidas dentro da Casa das Águas aguardavam a chegada da criança, bebendo caxiri preparado de kahpi, ficando todos embriagados na medida que aproximava o filho de kahpi na Casa das Águas, alucinados começaram a falar diversas línguas. Ao retornar ao seu estado normal, falavam línguas diferentes e não se entendiam. Ao perceber tamanha confusão, o Deus do

Universo ofereceu o cigarro que preparou para a distribuição de conhecimentos e kahpi para cada etnia, ao entregar disse que a partir daquele momento cada etnia responsabilizaria para cuidar o que acabaram de receber, o conhecimento e o kahpi (Narrado pelo Desano, 2020.)

Diante da mitologia contada pelos narradores Tukano e Desana, as línguas hoje faladas na região do Uaupés surgem sob a pressão do efeito de *kahpi*, bebida forte consumida pelos seus ancestrais para adquirir conhecimento, sabedorias e novas experiências de vida. O *kahpi* simboliza, para os indígenas, festa, alegria e transmissão de conhecimentos. Como afirma Tukano (2017, p. 71), “o DOETIHIRO fez a grande festa religiosa no lugar chamado DIA WI’I (Terra de Bebida Sagrada e do Milagre das Línguas), localizado no rio Uaupés, hoje conhecido como Uriri”. Uma comunidade indígena situada na margem direita do baixo rio Uaupés.

As mitologias narradas, seja pelos Ye’pá Mahsã, seja pelos Desana, têm muita semelhança nas versões. Os seres mitológicos praticamente são os mesmos e todo o processo do surgimento da humanidade e da língua ocorreram no mesmo tempo e espaço. Criaram suas próprias regras para viver em coletividade de forma fraterna e respeitosa.

[...] tamanha confusão de línguas nos trouxe muita força política e facilitou para que houvesse os casamentos exogâmicos. O casamento do homem Tukano com a mulher de outra tribo foi a maneira de realizar alianças políticas entres os Povos da Floresta para defender o território como um todo, que funciona até agora. Foi importante criar e/ ou aprender e expressar as línguas, devido ao grau elevado da densidade populacional. Foi o marco histórico para dar e valorizar a autonomia política cultural para os primogênitos de cada clã e de suas subdivisões (TUKANO, 2017, p. 71)

A língua, para os Ye’pá Mahsã, sempre teve sua importância, desde quando eles emergiram transformados em seres humanos. A vida dos seus antepassados, o processo histórico da origem da humanidade foi transmitido oralmente sempre procurando preservar a sua essência e originalidade. A língua foi, ao longo de sua história, a sua identidade étnica, e tinha uma influência muito forte na formação de novas famílias, impedindo casamento entre as pessoas da mesma etnia. O casamento consentido entre as etnias falantes de línguas diferentes significava aproximação, fortalecimento e ampliação de seu território para ter livre acesso na produção das atividades agrícolas, na pescaria e na caçaria. O casamento estabelecia união e partilha entre as famílias e as línguas eram preservadas

Com a chegada do colonizador na região do rio Uaupés, a cultura dos Ye’pá Mahsã sofreu a influência da cultura europeia, bem como a língua Nheengatu, sob a imposição da política integracionista do governo brasileiro. A língua Ye’pá Mahsã foi uma das línguas

usadas pelos missionários para se comunicar e catequizar os indígenas, que posteriormente foi sucedida pela língua portuguesa. Foi a partir desse processo que a língua Ye'pá Mahsã passou a conquistar mais espaço entre as outras línguas indígenas faladas na região.

A predominância da língua Ye'pá Mahsã entre os indígenas de outras etnias provocou quebra de regra estabelecida pelos seus antepassados, a de que não poderia haver casamento entre as pessoas da mesma etnia, uma vez que a língua era o fator de identificação das etnias. Atualmente, na região do Uaupés, já é possível encontrar casais da mesma etnia, como vem acontecendo entre os Ye'pá Mahsã.

Para os indígenas, a língua surgiu da vontade de expressar os sentimentos da nova fase da vida, após emergirem da Canoa da Transformação, como foi mencionado anteriormente. Surgiu para compartilhar os seus conhecimentos, seus saberes tradicionais tais como: benzimentos, cantos e outras manifestações culturais. A língua Ye'pá Mahsã surgiu em meio à festa, à cerimônia e sob o efeito da bebida alucinógena. Esses momentos provocaram, aos primeiros seres humanos, alegria e emoção que os estimularam a encontrar a linguagem oral para expressar o que estavam sentindo no primeiro encontro como seres humanos. Nesse sentido, afirma Rousseau (1712-1778, p. 138), “foi necessário todo ardor das paixões agradáveis para começar a fazer com que os habitantes falassem: as primeiras línguas, filhas do prazer e não da necessidade, as línguas são oriundas da força dos sentimentos”. Na mitologia Tukano, as línguas da família linguística Tukano, surgiram a partir do momento em que os deuses sobrenaturais perceberam a solidão que pairava sobre o planeta terra.

1.3-A estrutura da exogamia linguística

A população indígena da região do rio Uaupés sempre procurou respeitar as regras de união matrimonial, porque antigamente o casamento seguia de forma rigorosa as condições exigidas pelos seus ancestrais, evitando casamentos entre as pessoas da mesma etnia e para manter a sua organização social, prevista desde quando emergiram, transformando-se em seres humanos. A língua, “[...] no caso dos Tukano e dos Auak, como a exogamia linguística determina o sistema de parentesco, ela faz com que os homens procurem suas esposas em grupos ou fratrias linguisticamente distintos do seu” (MEIRA, 2018, p.82). Logo, os Ye'pá Mahsã sabiam com quem deveriam se casar, formando novas famílias, ou seja, a união de novos casais acontecia com e sem o consentimento dos pais.

Entre os indígenas do Uaupés, o casamento era decidido entre os pais, respeitando a estrutura organizacional de parentesco, casando-se entre os primos, falantes de línguas diferentes. Assim, o casamento era arranjado pelos pais, o jovem casal se unia em vida conjugal, sem antes se conhecer, bastava apenas ser primos pela consideração étnica e ter maior idade para a concretização da vontade e do interesse de seus genitores. Para Meira (2018),

As regras de parentesco enfatizam o casamento preferencial com a prima cruzada bilateral, e cada grupo local (comunidade) reagrupa, idealmente, vários homens agnaticamente relacionados, o que é geralmente extensivo aos sibs patrilineares. Pelas regras da exogamia linguística e de residência virilocal, cada grupo local possui mulheres de outros grupos linguísticos, cada comunidade representando assim o microcosmo de um sistema social mais amplo (MEIRA, 2018, p.61).

O casamento era uma forma de fortalecer o laço de parentesco, de família e conquistar novo território para o desenvolvimento da atividade agrícola, pescaria e outros. No casamento, a língua era o elemento essencial de identificação étnica, por exemplo, em um casal pai Ye'pá Mahsũ¹¹ e mãe Piratapuya, os filhos se identificam pela etnia do pai e devem falar a língua do pai. A esposa piratapuya, a partir do casamento, aprendia a falar a língua de seu esposo para falar com ele, com os seus filhos e com os parentes de seu cônjuge. A tal situação impedia a esposa de falar a língua de sua etnia, mas nem por isso as mulheres de outras etnias casadas com os Ye'pá Mahsã¹² deixaram de usar a sua língua, porque na comunidade havia outras esposas falantes da língua Piratapuya, Desana, Tariana, Arapaso, Baré, Barasana, Tuyuka, Karapana, etc. Acredita-se que o casamento dos Ye'pá Mahsã deveria acontecer com as pessoas das etnias citadas acima, para manter o laço de parentesco estabelecido pelo Criador do Mundo quando emergiram na Cachoeira de Ipanoré.

Por exemplo, os filhos do pai Ye'pá Mahsũ e mãe Desana casavam-se com a jovem Desana se fosse homem e se fosse mulher também casavam com o jovem Desana, por se considerarem primos por parte da etnia da mãe e seguiam outros critérios de parentesco. Para os Ye'pá Mahsã, as pessoas pertencentes à mesma família linguística Tukano são os seus primos, por isso, era comum o casamento entre eles. O casamento antigamente era uma troca entre as famílias de etnias e línguas diferentes, ou seja, se o rapaz Tuyuka se casasse com a Ye'pá Mahsõ¹³, os pais do rapaz ofereciam a sua filha para o irmão de sua nora.

¹¹ Ye'pá Mahsũ é o nome que identifica o sexo masculino.

¹² Ye'pá Mahsã é o nome dado a um grupo de pessoas de uma mesma etnia. O nome pelo qual os Tukano eram identificados antigamente.

¹³ Ye'pá Mahsõ é o nome que identifica o sexo feminino.

Tenho como exemplo na minha família, a minha tia, a irmã de minha mãe da etnia Piratapuya consentiu que a minha prima Ye'pá Mahsõ se casasse com seu primo Piratapuya e a outra filha também, a minha prima, com o Desana, filho do tio Desana de minha tia e minha mãe. O casamento da minha prima com o Desana foi para concretizar a vontade do tio da minha tia, pois o desejo dele era que um de seus filhos se casasse com uma das filhas de suas sobrinhas e quem concordou com a proposta dele foi a minha tia, com o intuito de manter o laço familiar, pois a minha tia e a minha mãe são filhas de uma Desana e, dessa forma, acontecia o casamento antigamente. Assim, relatou também o Tukano da comunidade de Taracuá sobre o sistema de casamento entre as etnias do rio Uaupés, a saber;

Antes da chegada dos missionários, os Ye'pá Mahsã, os Desana, os Tariana e outras etnias do rio do Leite, rio Negro e rio Uaupés tinham um sistema de casamento próprio, era uma troca, uma negociação. Antigamente os Ye'pá Mahsã, deveriam se casar com os Desana, seus cunhados desde quando emergiram. Por isso, quando o Desana casava com a Ye'pá Mahsõ fazia um acordo de que uma dia, assim que tivesse uma filha consentiria o casamento dela com o seu primo Ye'pá Mahsũ. Assim a criança já nascia predestinada a casar-se com o seu primo, para cumprir o acordo feito pelo seu pai de que um dia devolveria a sua filha por ter levado a mãe dela como esposa para a sua comunidade. Por isso, seja Tukano, Tariana, Wanamo ou uma outra etnia quando sabiam do nascimento da filha de sua parenta, já ficavam no aguardo esperando ela crescer até a idade para o casamento para buscá-la, sem levar em consideração o sentimento dos jovens. A tal atitude deixava muitas vezes a moça e o rapaz constrangidos, principalmente por não se conhecerem, insatisfeita com o primeiro contato com o rapaz ao chegar na casa dele ou talvez por não se sentir atraída por ele, a moça decidia fugir durante a noite voltando para a sua comunidade com os seus pais. Quando isso acontecia a família do rapaz retornavam para buscá-la novamente que muitas vezes terminava em briga pelo fato dos pais defenderem da decisão tomada pela filha. Enquanto os pais dos jovens brigavam os outros agarravam a moça levando de volta para junto do futuro esposo. Para que a moça não fugisse novamente os parentes do rapaz benziam para a moça se apaixonar pelo seu futuro esposo, que terminava vivendo a vida conjugal mesmo contra a sua vontade. Por isso, chamavam de casamento arranjado ou de casamento forçado, porque às vezes o rapaz não aceitava ou não queria a aquela moça, por se sentir atraído ou apaixonado pela outra, ou vi-ce versa, mas terminava aceitando se casar porque era a regra da época, o primo se casar com a sua prima. Às vezes o casamento arranjado era aceito pelos jovens tranquilamente. Esse sistema de casamento evitava o casamento entre os jovens da mesma etnia, não havendo casamento entre os Ye'pá Mahsã. Por exemplo, você casando com o seu primo, passando a morar na comunidade dele, quando tivesse filha, essa sua filha teria que casar com o filho de seu parente, o primo dela de preferência o Desana, se o seu marido fosse Desana. E outra coisa, nesse sistema de casamento era respeitado a hierarquia que existia, os filhos dos irmãos maiores dos Desana tinham que casar com as filhas dos irmãos maiores dos Ye'pá Mahsã e assim sucessivamente. Mas hoje esse sistema de casamento não é mais respeitado. Outro exemplo do sistema de casamento entre os primos, os seus filhos casariam com as filhas do teu irmão, os filhos de seu irmão casariam com as suas filhas ou o seu irmão casaria com a irmã de seu marido, era um casamento de troca. Por isso, nesse sistema de casamento não era apenas troca entre as pessoas, mas de língua, de cultura, de conhecimento, etc. Quando a moça chegava na comunidade era apresentada aos parentes do esposo, que recebiam confraternizando pela união matrimonial de filho e parente com muita comida e bebida (Narrado por Maximiliano da etnia Ye'pá Mahsã, 2021).

De acordo com o relato acima, verifica-se que a regra de casamento entre os indígenas da região do rio Uaupés, antes do contato com a cultura do colonizador, seguia rigorosamente o que foi previsto desde a origem da humanidade, quando os “peixes gentes” emergiram transformando-se em seres humanos. Acredita-se que naquela época essa regra foi pensada pelos nossos antepassados para evitar casamento entre as pessoas da mesma etnia, por considerarem irmãos. Diante do relato, acredito que essa regra de casamento de troca ou forçado entre primos, era uma garantia para o casamento. Essa atitude evitava que houvesse solteiro e solteira na comunidade.

Apesar de ser forçado ou uma troca, era um casamento e, por isso, a chegada da moça era comemorada com muita festa, comida e bebida, organizada pelos pais e parentes do rapaz. A festa era uma manifestação de carinho e de acolhida da comunidade para a moça que, a partir daquele dia, estaria fazendo parte da comunidade do rapaz. Para buscar a moça, com certeza, havia planejamento por parte dos familiares do rapaz, mandavam recados para os pais da moça de quando iriam buscá-la. Quando os pais da moça não consentiam, os pais do rapaz se planejavam para sequestrá-la. Imagina-se o sofrimento da moça para se adaptar a sua nova família, pois ela não tinha a liberdade de escolher com quem gostaria de se casar. Por mais que tivesse interesse em outra pessoa, tanto o rapaz quanto a moça tinham que fazer a vontade de seus pais. Por mais que fossem primos, eram pessoas estranhas de costumes e línguas diferentes.

Assim, a moça levava consigo os seus costumes, a sua culinária, a sua língua e os seus conhecimentos. Logo, o casamento entre os Ye'pá Mahsã e seus primos era uma troca de cultura e de línguas. As pessoas Desana, Tuyuka e de outras etnias que casavam com os Ye'pá Mahsã aprenderam a falar a língua Ye'pá Mahsã, por isso acredita-se que possam existir alguns empréstimos da língua Desana, Tuyuka e outras dentro da língua Ye'pá Mahsã.

Essa regra de casamento vigorou até a chegada do colonizador na região, quando muitas famílias migraram para outras localidades, longe de suas aldeias de origem, desfazendo-se de todo o controle organizacional social que tinham, quando fugiram das doenças e do trabalho escravo imposto pelos invasores europeus. Até então, o casamento era restrito e interno entre primos de diferentes aldeias, mas dentro da mesma região do Uaupés. Naquela época, era comum a moça ser levada para a comunidade do rapaz, mas que visitava os seus pais sempre que tivesse uma oportunidade.

Com a chegada dos missionários, os Ye'pá Mahsã e tantas outras etnias do Uaupés passaram a viver uma nova história. A sua cultura, os seus costumes, a sua língua e os seus

conhecimentos foram ignorados e condenados pelos salvadores de almas. Foi quando se iniciou o processo de doutrinação e aculturação, com objetivo de integrar o indígena à comunhão nacional em consonância com as políticas integracionistas do governo brasileiro. Os indígenas, mesmo contrariando os ideais dos missionários, terminaram aceitando viver com os colonizadores, não porque queriam, mas por medo de receberem um castigo divino.

Quanto ao casamento, não podia mais acontecer como acontecia anteriormente, de buscar a moça e entregar para o rapaz. Os jovens só poderiam passar a conviver juntos após o casamento na igreja, depois de serem abençoados por Deus. Os indígenas do Uaupés, inclusive os Ye'pá Mahsã, tornaram-se subordinados aos missionários e à igreja, que tinha o papel de educá-los e catequizá-los. Assim, alguns casamentos eram arranjados pelas irmãs, para as jovens que moravam e prestavam serviços nos internatos, e com o consentimento dos pais, procurando respeitar a regra do casamento com as pessoas de etnias diferentes.

Com o passar do tempo, devido às frequentes migrações, por diversos motivos e por concentração das diferentes etnias em São Gabriel da Cachoeira-AM, o casamento já não acontece mais somente entre os primos ou entre as etnias da região do Uaupés. Atualmente, “[...]existem, todavia, comunidades “misturadas”, com a presença de homens de outros grupos linguísticos, contrariando a regra geral, justificada geralmente por razões econômicas (MEIRA, 2018, p. 62). Existem casos de pessoas, tanto homem ou mulher, que saíram de Uaupés para lecionar na região do rio Içana, rio Negro ou uma outra região do município que terminaram formando famílias e não retornaram mais para a sua região de origem. Nesse caso, a casamento aconteceu entre pessoas de etnias e famílias linguísticas diferentes, por exemplo, o Tukano com o Aruak.

Por isso, é importante ressaltar que a regra de casamento entre as etnias do Uaupés da mesma família linguística Tukano, que não podiam se casar com os falantes da língua Maku, por serem considerados os seus serviçais, essa regra não é mais observada. Hoje em dia, na comunidade de Taracuá, existem os meus parentes Ye'pá Mahsã casados com os falantes de língua de Maku. O casamento entre os Ye'pá Mahsã e os falantes da língua Maku representa o reconhecimento que não existe etnia superior que a outra, mas diferentes no modo de viver e organização.

[...] os Tukano, Aruak e Maku, embora sejam povos distintos, inclusive falando línguas diferentes, compartilham entre si uma série de características culturais, tanto materiais como simbólicas, mantendo entre si intensas relações de troca, inclusive rituais e matrimoniais. Dessa forma constituem um sistema social indígena aberto, de fronteiras culturais flexíveis, que caracteriza o território do Noroeste Amazônico, tanto etnograficamente quanto pela geografia e pela história (MEIRA, 2018, p. 60).

Essa abertura, principalmente na minha comunidade, à aceitação do casamento dos Ye'pá Mahsã com as Hupdah (Maku) significa respeitar e valorizar as diferenças culturais, superando o preconceito sofrido por essa etnia. A participação das Hupdah nos momentos da partilha comunitária junto com outras mulheres de outras etnias representa a liberdade do processo discriminatório. As Hupdah falam fluentemente na língua Ye'pá Mahsã com os membros da comunidade e com seus filhos, e falam a sua língua da família Maku somente com os seus parentes. Elas, casando-se com os Ye'pá Mahsã, trazem também consigo a sua cultura, os seus costumes, a sua língua e os seus conhecimentos.

Além dessa união conjugal, que antigamente não era permitida, já existe também casamento entre as pessoas da mesma etnia, inclusive eu. Sou Ye'pá Mahsã casada com Ye'pá Mahsã, mas de clãs e comunidades diferentes. Acredita-se que o casamento entre as pessoas da mesma etnia acontece por causa da língua. Como praticamente todas as etnias da região do Uaupés são falantes da língua Ye'pá Mahsã, isso impossibilita a identificação da etnia a qual cada um pertence nos dias atuais, do contrário, se as outras línguas fossem faladas tanto quanto a língua Ye'pá Mahsã, talvez esse tipo de casamento não aconteceria. Sendo assim, o sistema de casamento estabelecido pelos nossos antepassados já não é levado a sério pelos indígenas contemporâneos.

Atualmente, os jovens indígenas das diferentes etnias do Uaupés têm a liberdade de escolher com quem pretendem formar a sua família, tanto é que existem Ye'pá Mahsã casados com branco, com negro e com pessoas das famílias linguísticas Aruak, Maku e Yanomami. Com todo esse mosaico de casamento, é impossível que a língua Ye'pá Mahsã mantenha a sua originalidade, pois dentro dela existem vários empréstimos de outras línguas, como os nomes de animais, de plantas, de frutas, etc.

1.4 - A população Uaupesina

A população da bacia do Uaupés é formada pelas etnias da família linguística tukano como Arapaso, Bará, Barasana, Desana, Karapanã, Kotiria, Kubeo, Makuna, Mirity-Tapuya, Pira-Tapuya, Siriano, Tukano e Tuyuka, pela etnia Tariana pertencente à família linguística Aruak, e pelos povos falantes de línguas da família linguística Maku. São essas, as etnias que compõem a população uaupesina desde o surgimento, depois de se transformarem em seres humanos e povoarem as margens desse rio. Esse mosaico étnico é o que diferencia a bacia do Uaupés das demais regiões do Alto Rio Negro.

O mosaico étnico que representa a população uaupesina apresenta características próprias tanto em cultura, quanto em questões linguísticas. Cada etnia tem suas peculiaridades, procura preservar e valorizar a sua identidade e o seu conhecimento e tudo o que tem sentido para a sua vida. Para os Ye'pá Mahsã, tudo tem vida, por isso, conversam com a natureza e com os seres que habitam nela. Os Ye'pá Mahsã preservam a natureza porque precisam dela para a sua sobrevivência e sustentabilidade. De acordo com a mitologia Tukano, os Ye'pá Mahsã são os responsáveis pela preservação e conservação da mãe natureza, missão dada pelo Avô do Mundo, o criador.

A vida tranquila que levavam os habitantes do Uaupés mudou a partir da chegada do homem branco na região. Passaram a viver sob ameaças e submissos ao trabalho escravo e muitos perderam suas vidas. Não se sabe quantos Ye'pá Mahsã e quantos de outros grupos étnicos viviam nessa região. Não existem dados demográficos que comprovem a quantidade exata ou parcial de indígenas presentes na região quando da chegada do explorador. O interesse na época era apenas explorar a região sob a força do trabalho indígena.

Por isso, durante séculos, a população indígena, para o governo brasileiro, foi invisível, seres humanos que poderiam deixar de existir. Assim, para Azevedo (2000), o governo nunca se preocupou em realizar “uma pesquisa censitária capaz de identificar a diversidade étnica e linguística” existente no país. A pesquisa demográfica sempre atendeu a política integracionista, desconhecendo a diversidade cultural do povo brasileiro.

Reconhecendo a diversidade cultural e linguística da população brasileira, o Instituto Socioambiental-ISA divulgou em 2000 que a população uaupesina contava aproximadamente com 9.290 indígenas de diferentes etnias. A mesma fonte divulgou em 2001 o total aproximado de indígenas por etnias da região do Uaupés, resultado obtido pelos pesquisadores e colaboradores do ISA, como apresenta a quadro a seguir.

Quadro 1: Estimativa Populacional Uaupesina por etnia em 2001

Nº	Etnia/Autodenominação	População	Família Linguística
01	Arapaso	328	Tukano
02	Bará	39	Tukano
03	Barasana	61	Tukano
04	Desana	1.531	Tukano
05	Karapanã	42	Tukano
06	Kotiria	447	Tukano
07	Kubeo	287	Tukano

08	Makuna	168	Tukano
09	Mirity-Tapuya	95	Tukano
10	Pira-Tapuya	1.004	Tukano
11	Siriano	17	Tukano
12	Tariana	1.914	Aruak
13	Tukano	4.604	Tukano
14	Tuyuka	593	Tukano
	Total	11.130	

Fonte: Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tukano>. Acesso em 30/04/20

Foi publicado também pelo ISA, como resultado de pesquisa de Pozzobon (1998), a partir dos dados coletados em 1997, a estimativa populacional do grupo Maku, habitante do rio Tiquié e do rio Papuri, afluentes do rio Uaupés. De acordo com Cabalzar & Ricardo (2006, p. 49), “os povos de fala Maku dedicam grande parte de suas atividades econômicas à caça e à coleta, embora pratiquem a agricultura da mandioca, mas de forma bastante modesta em relação aos outros povos indígenas da região”. São pessoas de cultura e modo de vida diferente, as mulheres são as especialistas na confecção de aturas¹⁴, produto comercializado com as outras etnias. São também povos que formam a população uaupesina.

Quadro 2: Estimativa Populacional da família linguística Maku - 1997

Nº	Etnia/Autodenominação	População	Família Linguística
01	Hupda	1.500	Maku
02	Yuhupde	370	Maku
	Total	1.870	

Fonte: Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Hupda>. Acesso em 30/04/20

De acordo com o quadro acima, observa-se que o quantitativo populacional informado da etnia Maku pelo ISA ocorreu no período diferente de outras etnias. Essa informação demonstra o quanto é difícil chegar até às comunidades mais distantes para obter dados referentes aos indígenas. Assim também o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE enfrentou dificuldades para obter dados específicos, por várias situações como a logística e o próprio questionário utilizado na pesquisa censitária. Eles não conseguiram coletar dados confiáveis por não terem acesso a todas as comunidades indígenas. Nesse

¹⁴ Aturas são paneiros feitos de cipó, usados para carregar frutas, mandiocas ou outros objetos.

sentido, Azevedo (2000) ressalta algumas dificuldades para a pesquisa censitária entre os indígenas, como se lê no trecho a seguir:

Estudar as sociedades indígenas do ponto de vista demográfico envolve dificuldades de duas origens distintas: de um lado a falta de dados confiáveis, na maioria dos casos se consegue uma cifra de população total por uma determinada área geográfica, sem caracterização por sexo, idade, número de mortes por idade e número de filhos nascidos vivos por idade da mãe, para citar as principais variáveis demográficas. Por outro lado, a metodologia da análise demográfica disponível é adequada para populações de grande porte, o que não é o caso da maior parte dos povos indígenas residentes no Brasil de hoje (AZEVEDO, 2000, p. 79)

Até então, as informações coletadas entre os indígenas ocorriam de forma universal, sem levar em consideração a especificidade étnica e linguística, desconhecendo a pluralidade cultural do povo brasileiro. Para Azevedo (2000, p. 80), “o censo de 1991 foi o primeiro a colocar a variável indígena como item específico no questionário da amostra relativo ao quesito “cor”, quesito que os índios vão estar enquanto população diferenciada”. Mesmo assim, não conseguiu obter dados e informações plausíveis que realmente reconhecessem a população indígena. Nesse sentido, seria interessante repensar uma proposta metodológica que fosse possível para a identificação da população indígena, na questão cultural e linguística.

As novidades do censo demográfico brasileiro realizado pelo IBGE em 2010 foram muitas, desde a utilização de um pequeno computador manual pelos recenseadores até as novas perguntas no questionário, como aquelas relativas às populações autodeclaradas indígenas, incluindo etnia e línguas faladas (AZEVEDO, 2011, p. 45).

Com a ajuda de recursos tecnológicos e do questionário incluído para identificar a etnia e as línguas, o censo de 2010 conseguiu identificar o quantitativo geral da população indígena do Município de São Gabriel da Cachoeira, registrando um total de 29.017 indígenas. Com o resultado da pesquisa censitária de 2010, Azevedo (2011, p. 47) apresenta a evolução da população indígena no Brasil por regiões e estados, mas não na sua totalidade, como demonstra o quadro abaixo. Quando se trata do município de São Gabriel da Cachoeira, acredita-se que a pesquisa censitária não conseguiu chegar aos lugares mais distantes, por motivo dos desafios logísticos.

Quadro 3: Evolução comparativa da população autodeclarada indígena

Censo	1991	2000	2010
Brasil	306.245	734.131	817.963
Região Norte	124.613	213.445	305.873
Amazonas	67.882	113.391	168.680
São Gabriel da Cachoeira	-	-	29.017

Fonte: Os índios do Brasil de 2006-2010

Demograficamente, entre as duas décadas, o crescimento populacional indígena no Amazonas, no município e no Brasil avançou de forma significativa, porque a CF garantiu aos indígenas assistência à saúde prevenindo a mortalidade infantil, dando a devida assistência e acompanhamento durante todo o período da gravidez e mais cuidados contra as outras enfermidades. De acordo com Araújo (2006), o atendimento específico para as populações indígenas se deu a partir da:

[...] aprovação da Lei 9.836, de 23/09/99, conhecida como Lei Arouca, que criou o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena como componente do Sistema Único de Saúde (SUS). Este Subsistema está estruturado com base em Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), desenhados justamente para, em sua atuação, levarem em consideração a realidade local e a especificidade das culturas dos povos indígenas. Em outras palavras, trata-se de capacitar uma equipe de profissionais com relação às especificidades culturais dos povos com os quais estarão trabalhando, de modo a garantir que a prestação do atendimento à saúde ocorra de maneira dirigida e adequada (ARAÚJO, 2006, p. 68-69).

O direito à saúde conquistado pelas populações indígenas, a partir da CF, tem contribuído para o crescimento demográfico e para o aumento da expectativa de vida dos indígenas do Brasil, inclusive da população indígena do Uaupés, dos quais nós, Ye'pá Mahsã, também fazemos parte, fato que possibilita na conscientização dos cuidados que devemos ter com a nossa saúde. O atendimento adequado dado aos indígenas residentes na área demarcada é porque “a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI) tem como objetivo garantir aos povos indígenas a atenção integral e diferenciada à sua saúde (PEREIRA, FERREIRA & LACERDA, 2021, p. 26)”. O atendimento feito pelos próprios indígenas, cuidando de seus parentes tem ajudado na prevenção de óbitos pré-maturos.

O IBGE, na sua pesquisa censitária de 2010, apesar dos esforços dedicados para identificar a diversidade cultural, étnica e linguística que caracteriza a população brasileira não conseguiu ter acesso a todas as comunidades indígenas presentes em cada estado. Assim, apresentou a estimativa parcial da população indígena por estado e município como apresenta

o quadro nº 03. Os dados obtidos pelos recenseadores apresentam informações talvez incompletas sobre as populações indígenas, como disse anteriormente a complexidade da logística, que impossibilitou essas pessoas de terem acesso aos lugares mais distantes do país, como das populações indígenas do Uaupés, que vivem nas cabeceiras dos igarapés.

Diante da falta de dados atualizados referentes à população rio negrina, o ISA, a FOIRN e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI (Coordenadoria Regional do Rio Negro) fizeram um levantamento populacional geral, identificando as etnias por regiões administrativas. Foi o censo realizado pelos pesquisadores em campo, com apoio dos agentes indígenas de saúde. O resultado da pesquisa censitária foi um dos temas abordados no Grupo de Trabalho do Plano de Gestão Territorial e Ambiental - GTPGTA, do Alto Rio Negro, do qual surgiram propostas de políticas públicas para ajudar na organização social interna de cada região administrativa, proporcionando uma vida digna a todas as comunidades. Diante do resultado, foi constatada a estimativa populacional por etnias da região do Alto Rio Negro. Destaca-se, na tabela abaixo, somente a população da bacia do Uaupés.

Quadro 4: População Uaupesina por etnia em 2017

Nº	Etnia	População	Família Linguística
01	Arapaso	196	Tukano
02	Bará	44	Tukano
03	Barasana	00	Tukano
04	Desana	1.699	Tukano
05	Hupd'ah	2.634	Maku
07	Yuhupdeh	814	Maku
08	Karapana	39	Tukano
09	Kotiria	460	Tukano
10	Kubeo	452	Tukano
11	Makuna (Ye'ba-mahsã)	108	Tukano
12	Miriti-Tapuya	94	Tukano
13	Pira-Tapuya	793	Tukano
14	Siriano	59	Tukano
15	Tariana	1.450	Aruak
16	Tukano (ye'pá mahsã)	3.353	Tukano
17	Tuyuka	627	Tukano
	Total	12.816	

Fonte: FOIRN, FUNAI e ISA – 2017

Por meio do quadro acima, fica evidente que a região do Uaupés é representada por uma diversidade étnica incomparável por abrigar um mosaico étnico pertencente às três famílias linguísticas Tukano, Aruak e Maku, comprovando o que já foi tratado anteriormente, quanto à questão das famílias linguísticas presentes em todo o território do Uaupés. A pesquisa demográfica das populações indígenas do Alto e Médio Rio Negro de 2017 apresenta a estimativa de quantas etnias e quantas pessoas por etnias vivem nas comunidades consideradas terras indígenas, localizadas nas cinco regiões administrativas Uaupés, Tiquié, Içana, Rio Negro e Maturacá.

Diante do resultado recente da pesquisa, foi possível verificar que os Ye'pá Mahsã ainda se destacam como a maior população uaupesina. É a etnia que está presente em todas as comunidades ao longo do rio Uaupés e seus afluentes. Mas, apesar de ser considerada como a maior demograficamente, essa população é vista com certa preocupação por apresentar declínio quanto ao seu crescimento populacional. O declínio no crescimento dos Ye'pá Mahsã pode estar relacionado ao êxodo das famílias que abandonam as suas comunidades em busca de trabalho a fim de proporcionar aos seus filhos uma vida melhor e terminam migrando para a sede do município, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 5: Comparativo da população Ye'pá Mahsã do rio Uaupés

Ano	População	Família Linguística
2001	4.604	Tukano
2017	3.353	Tukano

Fonte: ISA, FOIRN e FUNAI

Com o demonstrativo acima, percebe-se que houve uma redução do povo Ye'pá Mahsã na região do Uaupés. Essa redução pode ter ocorrido talvez em decorrência de êxodo quando algumas famílias dessa etnia migram para a cidade em busca de emprego e estudo para os seus filhos ou para as outras calhas de rios, por escassez de peixes ou em busca de terra fértil para a plantação.

Portanto, o resultado apresentado pelo censo de 2017, segundo (GTPGTA) destaca três etnias com maior número populacional, sendo a primeira a Baniwa (4.411 pessoas), seguida pela etnia Baré (3.879 pessoas) e, ocupando a terceira posição, a etnia Tukano (3.353 pessoas). Os dados da pesquisa censitária realizada pelo GTPGTA apresentam apenas a estimativa dos indígenas moradores das terras demarcadas do município, deixando de fora os indígenas com residência fixa na cidade. A redução populacional dos Ye'pá Mahsã aqui

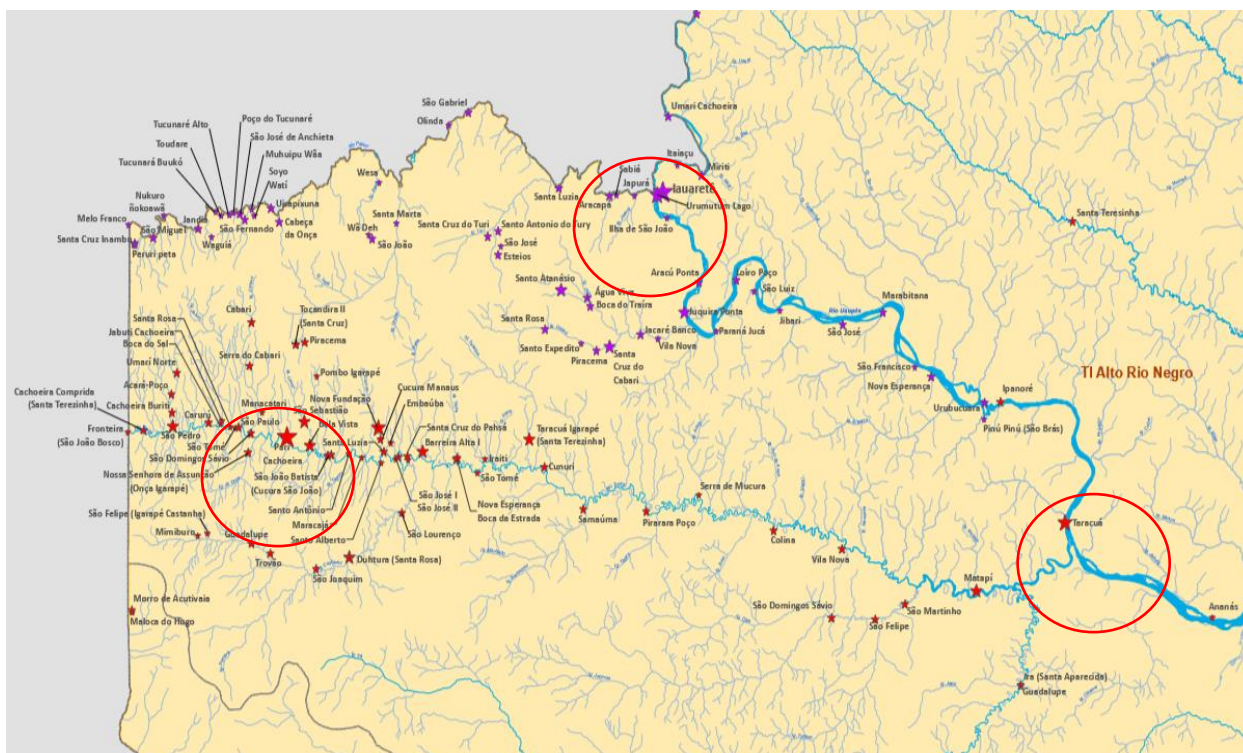
apresentada não significa que estejam em declínio, mas o motivo pode estar relacionado às constantes migrações dos Ye'pá Mahsã para a cidade de São Gabriel da Cachoeira ou para outros municípios do estado do Amazonas.

Os Ye'pá Mahsã atualmente estão presentes em toda a região do Alto, Médio, Baixo Rio Negro e seus respectivos afluentes, com a maior concentração populacional no Triângulo Tukano, que abrange os Distritos de Taracuí, de Pari-Cachoeira e de Yauareté. De acordo com Dutra (2008, p. 217), “o Triângulo Tukano é habitado por 19 (dezenove) povos indígenas regidos por princípios patrilineares e exogâmicos”. Acredita-se que o nome Triângulo Tukano, como são identificados os três distritos, se deu pelo fato de a língua tukano (Ye'pá Mahsã) dominar essa região, logo podendo ser considerada a língua majoritária entre as outras línguas indígenas.

O uso da língua Ye'pá Mahsã por todas as etnias impossibilita a identificação entre os grupos étnicos. Isso acontece porque as outras línguas minorizadas são usadas somente dentro das casas de forma discreta. Por isso, na comunidade de Taracuí e nas comunidades vizinhas, ainda é possível encontrar indígenas bilíngues ou até mesmo multilíngues, porque falam duas ou mais línguas indígenas e também dominam a língua portuguesa.

Assim, o Triângulo Tukano, como apresenta a figura nº 03, formado pelos distritos de Taracuí, Yauareté e Pari-Cachoeira, tem a língua Ye'pá Mahsã como a língua de identificação do distrito em que vive e não como a sua identidade étnica. Por essa situação, a língua Ye'pá Mahsã no Triângulo Tukano tem o seu destaque e o seu privilégio, e vem assumindo cada vez mais o status de majoritária sobre as línguas minorizadas como: Desana, Tuyuka, Wanano, Piratapuya, Tariana e entre os povos falantes da família linguística Maku. Apesar do domínio que tem sobre as línguas minorizadas, a língua Ye'pá Mahsã, atualmente, enfrenta a influência da língua portuguesa, a herança deixada pelos colonizadores. A língua que os Ye'pá Mahsã aprenderam para se comunicar com não indígena principalmente os missionários e com o indígena falante de outra família linguística como o aruak.

Atualmente, percebemos que a língua portuguesa é a língua de comunicação entre os próprios falantes da língua Ye'pá Mahsã, habitantes do Triângulo Tukano.

Figura 3 - Mapa representando o Triângulo Tukano¹⁵

Fonte: Recorte do Mapa do Laboratório de Geoprocessamento do Instituto Socioambiental, outubro de 2017.

Chamou-se de Triângulo Tukano, por conta do domínio da língua Ye'pá Mahsã no distrito de Taracará, de Yauareté e de Pari-Cachoeira. Essa nomenclatura foi dada devido à disposição geográfica em que se encontram os três distritos, reconhecendo apenas a língua de um povo, como se na região não existissem outros povos e línguas. Esta área passa a ser fortalecida dentro das políticas social e educacional da região, assim como na promoção de evento esportivo no qual eram convocados a participar os atletas dos distritos de Pari-Cachoeira, Taracará, Yauareté e comunidades indígenas da Colômbia.

Dutra (2008, p. 219) afirma que “os Jogos do Triângulo Tukano é o evento esportivo que estreita as relações de parentesco entre os grupos do território brasileiro e colombiano”. Aproveitavam a oportunidade que o evento proporcionava para trocar ideias e conhecimentos entre as famílias dos diferentes distritos, criando laços de amizade e de boa convivência. O Triângulo Tukano foi oficialmente reconhecido em 1983 e, a partir desse ano, ficou decidido

¹⁵ Mapa disponibilizado pela responsável do Setor de Educação da Coordenadoria Regional da FUNAI de São Gabriel da Cachoeira/AM. Chama-se de Triângulo Tukano devido à localização geográfica em se encontram os Distrito de Taracará, Yauareté e Pari-Cachoeira, com o formato de um triângulo e pelo domínio da língua Ye'pá Mahsã nos três distritos.

que os jogos seriam realizados de dois em dois anos. Além de promover eventos esportivos, o Triângulo Tukano tinha como objetivo, de acordo com Dutra (2008, p. 219):

1) fortalecer a nossa política indígena; 2) fortalecer a participação indígena na política partidária do município de São Gabriel da Cachoeira, com interesse de eleger indígenas para cargos majoritários e proporcionais; 3) fortalecer as relações de casamento entre os indígenas de Iauaretê, Pari-Cachoeira, Taracuí e os parentes colombianos. Enfim, o nosso sonho era fortalecer socialmente, economicamente e politicamente o Triângulo Tukano (DUTRA, 2008, p.219).

A denominação “Triângulo Tukano” fortaleceu a cultura e a língua dos Ye’pá Mahsã. Assim, percebemos que os próprios indígenas reconheceram a predominância do povo e da língua Ye’pa Mahsã em Taracuí, Yauaretê e Pari-Cachoeira. Essa atitude indica que as etnias menos numerosas estão cada vez mais submissas, quando se trata de uso da língua Ye’pá Mahsã. E tal atitude deixa as línguas minorizadas sujeitas à extinção.

O “Triângulo Tukano”, como uma organização social, tem como prioridade a participação dos indígenas nos cargos políticos, para serem escolhidos por meio do voto democrático. Desde então, o Triângulo Tukano se organizou para eleger os seus representantes para a Câmara dos Vereadores e para a Prefeitura Municipal.

1.5 – Histórico da Comunidade Indígena de Taracuí

Os primeiros moradores da comunidade de Taracuí vieram da aldeia chamada Pawá Poeyá (Cachoeira de Jandiá), localizada no Alto Rio Papuri, onde viviam chefiados pelo Wauro (primeiro clã dos Ye’pá Mahsã). Cansados de serem maltratados pelo próprio parente¹⁶, resolveram abandonar a sua aldeia de origem, para se livrar do trabalho escravo e começar uma nova vida longe do seu parente Wauro.

Até a sua fundação, essas pessoas passaram por vários lugares na região do baixo rio Uaupés, até se instalarem onde hoje fica a comunidade indígena de Taracuí, a sede do Distrito de Taracuí, localizada na margem direita do baixo rio Uaupés, afluente do rio Negro, entre o Distrito de Yauaretê e Pari Cachoeira, a 164 Km por via área e 213 km por via fluvial, da Sede do Município de São Gabriel da Cachoeira-AM. De acordo com o PPP da EEISCIJ

¹⁶ Parente significa pertencente à mesma etnia, à mesma família linguística ou “fala da mesma maneira (MEIRA, 2018, p.61)”.

(2018), essa região recebeu o nome de Taracuí¹⁷ porque no local onde foi fundada a comunidade existe uma enorme ponta de pedra, bastante elevada, chamada “pedra de taracuí” ou “*merê pa’ka wi’i*” (nome tradicional), que significa casa das formigas chamadas de taracuí.

Historicamente, não se tem uma data exata da fundação da comunidade, mas tudo indica que, antes mesmo da chegada dos Padres Franciscanos em 1880, já existia a comunidade, tanto é que quando os Padres Franciscanos visitaram a aldeia, encontrando os moradores em festa, tomando caxiri e não gostando do que presenciaram, começaram a jogar os potes e os cochos de caxiri, alegando que tudo aquilo era coisa do diabo.

Essa atitude dos Padres Franciscanos deixou os moradores muito tristes e vários anciãos morreram de tristeza. Tanto foi o sofrimento dos Ye’pá Mahsã com a falta de respeito com a sua cultura que, por isso, viviam em conflito com os Franciscanos, por serem proibidos de realizar as suas manifestações culturais e terminaram expulsando os Padres Franciscanos, pois os mesmos abusavam de suas filhas.

De acordo com os dados do Projeto Político Pedagógico, após a expulsão dos Padres Franciscanos, no dia 21 de junho de 1923, chegaram à comunidade de Taracuí os primeiros missionários salesianos: D. Pedro Massa, D. João Marchesi, Padre Balzola e o Coadjutor Augusto Framarim, para construírem a Missão de Taracuí. As primeiras Irmãs Salesianas, as Filhas de Maria Auxiliadora, chegaram em Taracuí no dia 25 de setembro de 1923, acompanhadas por D. Pedro Massa e, foram elas: Irmã Maria Hummel, Irmã Luiza Deretti e Irmã Josefina Pallavicini. E não se sabe por quantas pessoas, na época, a comunidade era habitada.

Atualmente, a população da comunidade é de aproximadamente 850 pessoas durante o ano letivo, diminuindo esse número no período das férias escolares, porque algumas famílias se deslocam para seus povoados, permanecendo apenas na comunidade enquanto esperam os seus filhos estudarem. É comum essa situação, porque as famílias dos povoados vizinhos matriculam os seus filhos na Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus para dar continuidade aos seus estudos, quando, em suas comunidades o ensino ofertado atende apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II. Por isso, o número de habitantes que realmente moram na comunidade fica reduzido no período de recesso e de férias escolares, porque as famílias retornam para as suas comunidades de origem para cuidar de sua roça, plantar e colher para o seu sustento.

¹⁷ Taracuí, palavra de origem Nheengatu, a língua usada no processo de colonização da região Uaupés, entre os Ye’pá Mahsã.

A comunidade é formada por famílias de diversas etnias como: Ye'pá Mahsã, Desana, Kotiria (Wanano), Arapaso, Hupda, Piratapuia, Mirititapuia, Tuyuka, Tariano, Barasano e Baniwa. Apesar de toda essa diversidade étnica, a língua predominante na comunidade é a língua Ye'pá Mahsã, a língua franca da região do Uaupés. A outra língua muito presente é a Língua Portuguesa, a língua oficial do país, a segunda língua da colonização. Enquanto o Nheengatu, a primeira língua usada pelos colonizadores da região do Uaupés, continua presente entre os Ye'pá Mahsã, principalmente no uso de alguns vocabulários para denominar nomes de alguns animais, objetos e principalmente os nomes que identificam os três distritos que formam o Triângulo Tukano: Taracuí, Yauareté e Pari-Cachoeira. Essas questões evidenciam que, na região do Uaupés, o Nheengatu e o Português foram as duas línguas usadas no processo de colonização, mas a língua que conseguiu manter a sua influência e a sua permanência foi a Língua Portuguesa.

Atualmente, na comunidade de Taracuí, apesar da presença da diversidade étnica, linguisticamente, observa-se com evidência o uso da língua Ye'pá Mahsã e do português, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 6: Estimativa de Famílias da Comunidade de Taracuí

Nº	Etnia	Quantidade de Família	Língua que fala
01	Arapaso	05	Ye'pá Mahsã
02	Baniwa	01	Português
03	Barasana	01	Ye'pá Mahsã
04	Baré	02	Português
05	Desano	33	Ye'pá Mahsã
06	Hupda	05	Ye'pá Mahsã
07	Mirititapuia	02	Ye'pá Mahsã
08	Kuripaco	01	Português
09	Piratapuia	20	Ye'pá Mahsã
10	Tariano	32	Ye'-pá Mahsã
11	Tukano	69	Ye'pá Mahsã
12	Tuyuka	10	Ye'pá Mahsã
13	Wanano	02	Ye'pá Mahsã
14	Total Geral de famílias:	183	

Fonte: DSEI/ São Gabriel da Cachoeira –AM, 2019

De acordo com o quadro acima, percebe-se que na comunidade de Taracuí a etnia Ye'pá Mahsã é a que apresenta com o maior número de famílias entre outras etnias que formam a comunidade. Essa composição demonstra que a comunidade não é formada apenas pelos Ye'pá Mahsã, existem outras etnias que não falam mais as suas línguas maternas, mas falam a língua Ye'pá Mahsã, os pertencentes à família linguística Tukano, enquanto que os falantes da família linguística Aruak presentes na comunidade falam o português. Assim, as comunidades indígenas do rio Uaupés são habitadas por diferentes grupos étnicos, o que impossibilita a identificação linguística das etnias porque a língua Ye'pá Mahsã se sobrepõe diante das línguas minorizadas da região. Dessa forma, a língua Yepá Mahsã é a língua usada por todos os moradores da comunidade, inclusive em toda a região do Uaupés.

A comunidade de Taracuí, atualmente está formada por 375 pessoas de diferentes etnias, como pode ser observado no quadro abaixo. Mas a diversidade étnica não corresponde linguisticamente, porque na comunidade, todas essas pessoas falam fluentemente a língua Ye'pá Mahsã, exceto os Baniwa e Baré presentes na comunidade, os quais se comunicam com os falantes da família linguística Tukano na língua portuguesa.

Quadro 7: Estimativa de pessoas por etnia na comunidade de Taracuí

Nº	Etnia	Total de pessoas
1	Arapaso	02
2	Baniwa	03
3	Baré	01
4	Desana	51
5	Hupd'ah	04
6	Mirititapuya	02
7	Piratapuya	32
8	Tariana	84
9	Tukano (Ye'páMahsã)	172
10	Tuyuka	21
11	Wanano (Kotiria)	03
Total Geral		375

Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados obtidos no DSEI/ARN

O uso da língua Ye'pá Mahsã por outras etnias da comunidade e das comunidades em seu entorno pode ter sido influenciado principalmente pela igreja, quando os missionários salesianos adotaram a língua Yepá Mahsã para catequizar os indígenas do rio Uaupés, desde 1920 a 1990. Por isso, a espiritualidade salesiana é muito forte entre as pessoas da

comunidade que se consideram católicas e não há a presença da igreja evangélica. Os salesianos não pregavam apenas a religião, eles influenciaram por décadas nas decisões políticas, sociais e morais, por considerarem o indígena incapaz de tomar suas próprias decisões. Os Ye'pá Mahsã confiavam nas palavras dos missionários, por isso, consideravam como verdade tudo o que diziam e os consideravam como os representantes de Deus entre eles.

A influência da religiosidade salesiana pode ser observada até na organização da comunidade formada por vilas, nomeadas por nomes religiosos como vila Sagrado Coração de Jesus, vila Conceição, vila Santa Cruz, vila Dom Bosco e vila São José, como pode ser observado na organização da comunidade por vilas no anexo A. Cada família tem a sua própria casa construída, vivendo de forma diferente de como viveram os seus antepassados, em grandes malocas que acolhiam várias famílias do mesmo clã. Quando todos partilhavam o que tinham, como o trabalho, os alimentos e os conhecimentos, eram mais solidários e fraternos porque se consideravam irmãos e eram menos gananciosos.

A organização da comunidade por vilas foi para facilitar a identificação e localização dos moradores para participarem dos eventos promovidos aos domingos durante o oratório, como torneios esportivos e atividades religiosas. Foi uma forma encontrada para incentivar e animar as torcidas de acordo com os costumes das cidades de origem dos missionários. A comunidade foi dividida por vilas e assim continua organizada atualmente.

A comunidade é administrada pelo líder geral, pelo vice-líder e pelos animadores. A escolha dessas lideranças ocorre por meio de uma eleição, sendo da responsabilidade do líder geral e de seu vice representar a comunidade participando de assembleias dentro e fora do Triângulo Tukano, promover eventos e os trabalhos comunitários para manter a comunidade limpa e organizada. Os animadores são os representantes das vilas, responsáveis pelo zelo da vila e das promoções de eventos comemorativos locais (culturais) e religiosos.

Os moradores da comunidade recebem assistência do Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Rio Negro (DSEIARN), por meio do polo base formado por uma equipe de saúde composta por um enfermeiro e técnico de enfermagem. Periodicamente, recebem atendimento médico e odontológico. Além do DSEIARN, existe na comunidade o antigo Hospital Nossa Senhora das Dores, administrado por muito tempo pelas irmãs salesianas, mas atualmente tem como responsável um agente de saúde indígena e sua assistência é precária. Quando constatada uma doença grave, por falta de recursos, o paciente é encaminhado para a

casa de apoio de São Gabriel da Cachoeira ou de Manaus, para a realização de exames e avaliação médica.

Mas o indígena, antes de buscar pelo atendimento médico ou de enfermagem, recorre à medicina tradicional como remédios caseiros, benzimentos e pajelança. A medicina tradicional é um conhecimento milenar deixado pelos antepassados, que dela usavam para curar as enfermidades provocadas pela natureza, antes do contato com o homem branco. Dessa forma, a medicina tradicional foi e será sempre usada pelos Ye'pá Mahsã, porque acreditam no poder da cura.

Ainda sobre a presença da igreja na responsabilidade dos salesianos, é importante destacar que eles estiveram na comunidade até o final da década de noventa, quando encerraram sua missão evangelizadora entre os indígenas da comunidade e de todo o baixo rio Uaupés. A redução de sacerdotes da congregação e o fechamento dos internatos foram os motivos de sua saída da comunidade, ficando sob a responsabilidade de alguns sacerdotes diocesanos e dos missionários do Sagrado Coração a continuação dos trabalhos pastorais e a evangelização. A presença dos salesianos continua na comunidade e na escola, mantendo viva a sua espiritualidade.

Figura 4: Igreja da Paróquia do Distrito de Taracuá



Fonte: Imagem disponibilizada pelo gestor da escola, 2020.

A igreja foi construída no centro, entre o internato masculino e o feminino, símbolo da fé cristã e presença viva em toda a região do Uaupés. As missas eram celebradas diariamente,

participavam com frequências as irmãs, os alunos internos e as alunas internas, durante o ano letivo e algumas pessoas da comunidade durante a semana. Aos domingos, todas as famílias participavam da celebração eucarística e, logo após a missa durante o período letivo, todos os alunos internos e externos, inclusive a população presente, eram convidados a participar do momento cívico do hasteamento da bandeira cantando o Hino Nacional Brasileiro.

Na igreja, eram realizados os casamentos, os batizados, as celebrações eucarísticas diárias e as celebrações festivas e importantes como a Páscoa, o dia 31 de maio em homenagem a Nossa Senhora Auxiliadora e o Natal. Para essas celebrações, os padres e as irmãs lançavam convites para todas as comunidades vizinhas e contava com a participação de muitas famílias, que aproveitavam a oportunidade para visitar os filhos internados na missão. A devoção a Nossa Senhora Auxiliadora é muito forte entre os Ye'pá Mahsã. O sacerdote responsável pela paróquia realiza visitas periódicas por todas as comunidades, celebrando as missas e atendendo as confissões, dando continuidade ao trabalho de evangelização aos indígenas do distrito de Taracuí.

1.6 – Organização Social da Comunidade de Taracuí

A comunidade de Taracuí sempre participou ativamente das discussões internas e externas que fossem do seu interesse e para o benefício de todos. No início, os moradores dessa comunidade dependiam das orientações dos missionários salesianos e, na maioria das vezes, consultavam os religiosos antes de tomar qualquer decisão. Essa atitude de consulta acontecia porque eles acreditavam e confiavam nas palavras dos missionários que estavam ali, na opinião deles para ajudá-los.

A partir da CF de 1988, esse cenário de dependência dos salesianos começou a tomar novos rumos, porque surgiram organizações não governamentais, como a FOIRN dirigida pelos próprios indígenas. Desde então, a FOIRN tornou-se reconhecida como a representante legal de todas as comunidades indígenas do Alto Rio Negro e seus afluentes como o rio Uaupés e outros. Foi quando surgiram as primeiras organizações como a Associação das Comunidades Indígenas de Taracuí Rio Uaupés e Tiquié - ACITRUT, em 1986; e a Associação das Mulheres Indígenas de Taracuí, Rio Uaupés e Tiquié - AMITRUT, em 1989. Essas associações foram criadas para atender e defender os interesses dos indígenas do Distrito de Taracuí e de Pari-Cachoeira.

A FOIRN, com o intuito de atender e acompanhar as demandas das associações, organizou-se, delimitando limites territoriais, criando as coordenadorias regionais por calhas de rios. Para Uaupés e Tiquié, foi criada a Coordenadoria das Organizações Indígenas do Rio Tiquié e Uaupés (Doravante COITUA). Por meio da COITUA, a FOIRN desenvolveu seu trabalho de controle social, reivindicando pelo atendimento diferenciado, respeitando as peculiaridades das comunidades associadas à ACITRUT e AMITRUT, seja na “[..] saúde, educação, sustentabilidade, geração de emprego, transporte e política indígena” (FOIRN, FUNAI e ISA, 2016, p. 8).

A COITUA, criada em 2003, a partir de 16 de março de 2019, passou a ser denominada por Coordenadoria DIÂWI’I (Casa de união dos povos e organizações indígenas do Tiquié, Uaupés e afluentes), atual representante das associações indígenas dos rios acima citados. Ela tem como objetivo proporcionar o fortalecimento cultural, o desenvolvimento sustentável, o manejo e a gestão dos territórios demarcados. A organização da Coordenadoria DIÂWI’I tem como finalidade atender e intermediar as reivindicações e demandas de seus associados e, todo o território de sua abrangência está representado no mapa no anexo B.

A Coordenadoria DIÂWI’I abrange o Distrito de Taracúá formado pelas comunidades do Baixo Rio Tiquié e Baixo Rio Uaupés, enquanto o Distrito de Pari-Cachoeira é formado pelas comunidades do Médio Rio Tiquié, Alto Rio Tiquié, Apaporis e Traíra. A Coordenadoria DIÂWI’I é a responsável por todas as organizações das associações existentes nos dois distritos, inclusive pela Associação das Mulheres Indígenas da Região de Taracúá – AMIRT.

Essa Coordenadoria tem um representante legal na FOIRN, eleito pelas lideranças dos distritos de Taracúá e Pari-Cachoeira, na função de diretor para incentivar e acompanhar todo o trabalho desenvolvido pelas associações, sempre visando ao bem da coletividade. Todo trabalho da coordenadoria é garantir aos Ye’pá Mahsã e a outros grupos étnicos a estabilidade para continuar vivendo em suas comunidades sem ter que abandoná-las em busca de emprego, educação e saúde.

De acordo com o mapa, a Coordenadoria DIÂWI’I atende a várias associações, muitas delas com novas nomenclaturas, principalmente por terem se desmembrado das primeiras composições formadas pelos membros de ambos os distritos. O desmembramento, acredita-se, ocorreu por conta da logística, o maior desafio enfrentado por causa da distância entre o Distrito de Taracúá e de Pari-Cachoeira.

1.6. 1- Associação das mulheres artesãs

Nos anos 80, era comum na comunidade de Taracuí aos domingos, no horário da tarde, durante o oratório, as mulheres, por incentivo das irmãs salesianas e enquanto seus filhos participavam dos momentos recreativos, produzirem artesanato indígena. Os homens ficavam nos corredores do colégio, conversando e trocando ideias e as mulheres fiavam tucum, para a confecção de redes, bolsas e tapetes até chegar o horário da catequese. Ao terminar, o novelo de tucum era trocado com as roupas, sandálias, sabão, fósforo ou outros objetos. Essa atividade aproximava as senhoras, era o momento de entretenimento, de oração e de muitas conversas e gargalhadas.

Com o tempo, as mulheres indígenas, também por iniciativa das religiosas salesianas e com o apoio de entidades governamentais como a FUNAI, criaram o clube de mães. Uma atividade voltada para que as mulheres tivessem a oportunidade de aprender a talhar e costurar confeccionando roupas. Reuniam-se uma vez por semana, para a realização dessa atividade, que acontecia durante o dia todo, iniciando com o mingau da manhã, almoço e o xibé da tarde. Era o dia de compartilhar o que tinham, como alimentos, conhecimentos, inclusive no trabalho relacionado à costura.

O clube de mães tinha como finalidade ajudar as mulheres indígenas a empreenderem coletivamente e a buscarem a independência financeira. No entanto, por falta de melhor orientação por parte dos órgãos que as apoiavam e por inexperiência das mulheres que assumiram a responsabilidade de tomar a frente dessa atividade, não conseguiram avançar. A inexperiência feminina pode estar relacionada à submissão da maioria das mulheres, o que na época era muito forte. Indiretamente, alguns homens influenciavam no trabalho das mulheres, por meio de suas esposas, intermediando de forma positiva ou negativa, conforme seu interesse e desarticulando a união das senhoras.

As mulheres indígenas do Uaupés, sempre muito corajosas, depois de algum tempo, desfeito o clube de mães, reorganizaram a Associação das mulheres Indígenas de Taracuí Rio Uaupés e Tiquié - AMITRUT, que passou a ser denominada de Associação das Mulheres Indígenas da Região de Taracuí - AMIRT, fundada em 2007. Com nova estrutura organizacional, a AMIRT tem como objetivo preservar uma arte milenar que ficou por um período quase esquecida. Essa arte foi vista por elas como uma atividade importante e útil para o empreendedorismo indígena como, por exemplo, a cerâmica Tukano. A cerâmica Tukano é uma atividade específica produzida pelas próprias mulheres Tukano. A AMIRT, segundo Radler (2019);

[...] é uma das mais antigas associações de mulheres indígenas no Brasil. Seu maior diferencial é o trabalho realizado pelas artistas que produzem a cerâmica a partir de uma argila especial (denominada tuiúca) encontrada somente em alguns locais pelas mulheres indígenas. Para retirar a argila para a produção das peças, as mulheres cantam e fazem benzimentos específicos de proteção. Esse ritual tradicional, segundo os participantes da Assembleia, deve ser defendido e fortalecido, assim como o contato das ceramistas com os conhecedores mais velhos para a produção das peças. Ou seja, a produção da cerâmica deve seguir tradicional, de pequena escala e valorizando os saberes ancestrais (RADLER, 2019).

A AMIRT acompanha o trabalho das ceramistas, incentivando e contribuindo na busca de sua independência financeira. É uma atividade que ajuda nas despesas de suas casas e no sustento de seus filhos. Com intuito de atender melhor a demanda das mulheres, essa associação é formada por uma diretoria eleita democraticamente para representar as artesãs por um período de três anos.

Como associação é filiada à Coordenadoria DIÂWI'I, a AMIRT conta com o apoio da FOIRN, por meio do Departamento das Mulheres Indígenas do Alto e Médio Rio Negro - DMIAMRN, que tem como objetivo fomentar e divulgar o trabalho das ceramistas para a comercialização. A parceria entre AMIRT e FOIRN viabiliza a realização de oficinas para aprimorar e aperfeiçoar as técnicas na produção da cerâmica Tukano. O DMIAMRN é uma referência para as artesãs, pelo incentivo e pela divulgação dos artesanatos nas feiras locais e nacionais.

Figura 5: Cerâmica Tukano



Fonte: Foto de Juliana Lins, ISA, 2018.

A criatividade das ceramistas torna a cerâmica Tukano delicada, bonita e atraente para o consumidor. Cada ceramista tem o seu jeito próprio de confeccionar a sua peça, de vários tamanhos e formatos. As artesãs, antes da confecção das cerâmicas, retiram da natureza a argila para misturá-la como o caripé (pó de casca de árvore queimado). Argila e caripé são

sovados ou pisados até a massa ficar homogênea, no ponto certo para confeccionar as cerâmicas. As ceramistas realizam essa atividade com muita rapidez e criatividade.

1. 6. 2 – A família

Para a população Ye'pá Mahsã, a palavra família tem o sentido de pertencimento a uma etnia ou a um clã que classifica hierarquicamente a sua ocupação dentro da organização do grupo étnico. Tanto é que para formar famílias, casavam-se entre etnias diferentes, mas que fosse da mesma família linguística. A organização hierárquica era para manter o respeito e controle entre os clãs e entre os subgrupos da mesma etnia, identificando-se como os irmãos maiores e os irmãos menores, o que se atrelava a competências ou a funções. Assim, entre os Ye'pá Mahsã, de acordo com Maia & Andrello (2019, p. 60),

[...] quatro clãs compõem o grupo dos “irmãos maiores” (chefes), vinte clãs compõem o grupo dos “irmãos menores” (guerreiros), seis clãs compõem o terceiro grupo, dividido entre as categorias de especialistas em encantações/cantos xamânicos e avós, e, por fim, o último grupo é formado por 6 clãs designados também como “preparadores de cigarros”.

Essa organização interna dos Ye'pá Mahsã foi uma estratégia usada por eles para identificar o grau de parentesco e qual seria o seu relacionamento quanto à sua aproximação entre um clã e outro. Os Ye'pá Mahsã para preservar o seu laço de família construíam suas malocas para a sua moradia. Essa moradia acolhia todos, espaço ideal para a realização de cerimônias e rituais para a transmissão de conhecimentos, o que fortalecia a união e a partilha entre os moradores.

A maloca, de acordo com Cabalzar e Ricardo (2006, p. 40), “[...] era dividida em diversos compartimentos laterais. O número deles variava de acordo com o número de famílias residentes. A regra geral era que o chefe do grupo local morasse no compartimento mais próximo à parede dos fundos da casa”, posição ideal para que ele pudesse ter o controle sobre as famílias residentes da maloca. Todo esse cuidado se dava para manter a paz e harmonia entre as famílias ou para prevenir certos conflitos.

Com a instalação da missão salesiana em Taracuí, acredita-se que a vida das famílias sofreu drástica influência, principalmente quando deixaram seus filhos aos cuidados dos salesianos. As famílias de Taracuí passaram a educar os seus filhos conforme a orientação dos missionários. Por exemplo, a minha mãe sempre dizia, “vou educar vocês como as irmãs me ensinaram, para serem obedientes”. Ela e outros que passaram pelo internato,

ingenuamente contribuíram significativamente na desvalorização da própria cultura e da língua. Tinham em mente que tudo o que foi ensinado no internato teria que ser repassado na educação de seus filhos para serem tementes a Deus e aos missionários.

1.6. 3 - A escola

Para o ser humano, a escola tem um papel importante, pois dela depende a formação profissional e pessoal, a escola proporciona troca de experiência e de conhecimentos. Nesse sentido, para os Ye'pá Mahsã, a implantação da instituição escolar na comunidade indígena de Taracuí foi uma estratégia pensada para integrar o indígena à comunhão nacional. Com esse objetivo, as missões salesianas construíram os centros educacionais, os famosos internatos, para educar e catequizar os Ye'pá Mahsã, para servir a Deus e ao colonizador. A educação salesiana, por décadas, foi a principal aliada do colonizador e do estado brasileiro na imposição da cultura ocidental, ignorando a cultura, a língua e os conhecimentos tradicionais dos Ye'pá Mahsã e de outros grupos étnicos presentes na comunidade de Taracuí.

A escola, para os seus fundadores, de acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP (2018, p. 20), tinha como “[...] finalidade evangelizar os indígenas, ensinar a cultura do branco, e transmitir os conhecimentos básicos de algumas ciências”. Por meio da religião, doutrinaram os Ye'pá Mahsã, transformaram a vida deles, fazendo com que acreditassem no Deus severo, quando contrariassem os seus ensinamentos. A educação integracionista tinha como meta extinguir a cultura e a língua dos Ye'pá Mahsã, como pretendia o colonizador com a implantação da escola no Uaupés e nas outras regiões do território brasileiro, a saber:

No Brasil, em um primeiro momento da história da educação escolar junto aos povos nativos, a Política Linguística adotada pela sociedade majoritária foi a de apagamento da diversidade linguística, por meio da imposição da língua portuguesa seja no currículo escolar seja no uso linguístico do dia a dia (SIMAS, 2016, p. 142).

A educação ofertada pelos salesianos visava apenas evangelizar e ensinar os alunos e as alunas alguns ofícios como costura, artesanato, carpintaria, marcenaria, alfaiataria, serviço de pedreiro, etc; e instruir os indígenas na fé cristã. Para aprender tais ofícios, os alunos ficavam no internato sob a responsabilidade dos padres, enquanto as alunas ficavam sob a responsabilidade das irmãs, as Filhas de Maria Auxiliadora - FMA, até o término das atividades escolares em regime de internato, em 1984.

O internato em Taracuí acolhia somente os estudantes que moravam nas comunidades vizinhas. Eles chegavam sempre na véspera do início do ano letivo acompanhados pelos seus

pais. Retornavam para as suas comunidades no recesso escolar e no final do ano letivo. Todos os internos e todas as internas ficavam, com o consentimento de seus pais, aos cuidados dos salesianos para serem escolarizados, sendo eles os responsáveis pela formação escolar, porque no Amazonas:

[...] o letramento dos indígenas foi introduzido pelos missionários a partir do século XVII. O modelo religioso foi expandido paulatinamente pelos rios Negro, Solimões, Baixo e alto Amazonas, Madeira, Purus, Juruá, dentre outros. Crianças indígenas de várias etnias foram levadas para os internatos com o objetivo de serem alfabetizadas ao mesmo tempo em que aprendiam os conhecimentos religiosos (SIMAS, 2016, p. 142)

Assim, a escola na Comunidade Indígena de Taracúá se fez presente desde a instalação dos salesianos em 1920, que tinham como missão evangelizar e doutrinar os indígenas. Foi o período marcado pela reprodução da educação ocidental que favoreceu expressamente as políticas educacionais integracionistas, até a homologação da CF de 1988. A missão de Taracúá foi a responsável pelo ensino escolar e profissionalizante dos discentes indígenas de toda área da região do baixo rio Uaupés.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus (EEISCJ), foi fundada pelos(as) missionários(as) em 1960 e regularizada pelo decreto nº 1212/68, publicado no Diário Oficial de 11/09/68 e, pela Resolução nº 43/74, foi aprovada a implantação gradativa da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

Para o funcionamento da escola na comunidade, foi firmado o Termo de Convênio entre Prelazia do Rio Negro, a atual Diocese de São Gabriel da Cachoeira e a Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas – SEDUC, assinada em 19 de fevereiro de 1970, publicada no Diário Oficial em 17 de junho de 1970. Por meio do Convênio firmado, o Estado estaria:

[...] repassando às instituições religiosas o papel de ser o agente escolar nas aldeias. Esses agentes partiam do princípio que o estudo da língua indígena seria o melhor caminho para o aprendizado da língua portuguesa, pelos indígenas, e consequentemente acesso ao ensino vigente (ROCHA, 2019, p. 60).

A Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus oferece o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Ficando na responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED, a oferta da Educação Infantil, que funciona dentro do espaço físico da Escola Estadual, por não ter uma estrutura física própria na comunidade, para o atendimento dessa modalidade de ensino. Para o funcionamento da Educação Infantil na EEISCJ, a SEMED e a Coordenadoria Regional da SEDUC/SGC, assinaram o Termo de Colaboração, quando a

SEMED disponibilizou alguns dos seus servidores do quadro administrativo para prestarem serviço na escola estadual e a SEDUC, por sua vez, cedeu o espaço físico para o atendimento das crianças regularmente matriculadas na Educação Infantil. Isso porque a SEDUC só oferta o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ficando assim, na responsabilidade da SEMED, a oferta de Educação Infantil na comunidade.

Figura 6 - Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus



Fonte: Foto disponibilizada pelo Gestor da Escola, 2021.

A EESCJ, desde a sua fundação, foi dirigida pelos padres salesianos e pelas irmãs salesianas, as Filhas de Maria Auxiliadora (FMA). A partir dos anos 80, quando se iniciou a discussão reivindicatória por uma educação específica, diferenciada e bilíngue, foi questionado também que a escola poderia ser administrada pelos próprios indígenas. Sem muita resistência e com muito diálogo, as irmãs salesianas cederam o espaço, deixando sob a responsabilidade dos professores a administração da escola. Foi uma decisão tomada com muita cautela, por isso, para um docente assumir a direção da escola, realiza-se uma eleição entre os candidatos que demonstram interesse em exercer tal cargo. Assume o cargo o candidato mais votado pela comunidade, pelo voto democrático.

Desde essa conquista, o primeiro gestor eleito pela comunidade para administrar a Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus (EEISCJ) foi um professor da etnia Ye'pá Mahsã. A segunda gestora eleita para administrar a escola foi uma professora da etnia Tariana. Atualmente a escola é administrada mais uma vez por um professor da etnia Ye'pá Mahsã. Todos os professores lotados na referida escola são indígenas falantes da língua Ye'pá Mahsã.

Assim, a EEISCJ, conforme o seu PPP, para consolidar a proposta pedagógica da educação escolar indígena, tem como o objetivo geral: “desenvolver a formação integral do educando, com base na valorização da interculturalidade, no bilinguismo e no multilinguismo, possibilitando a formação do cidadão participativo, responsável, crítico, garantindo a sustentabilidade e o bem viver da comunidade”. Esse pensamento pós CF de 1988, garante às comunidades indígenas o direito de valorizar seus conhecimentos, sua língua e a sua identidade étnica. Portanto, a escola usa a língua Ye’pá Mahsã e a língua portuguesa como línguas de comunicação e de instrução dentro e fora de sala de aula.

Vale ressaltar que, numa escola indígena, a elaboração do calendário escolar acontece com a participação da comunidade, sempre levando em consideração o contexto local, pois cada local apresenta sua especificidade, principalmente pela presença de várias etnias no mesmo lugar, apesar de usarem a mesma língua independente da etnia de seu pertencimento. Como forma de aprimorar os conhecimentos tradicionais, em 2018, a escola construiu o calendário cosmológico, para que os professores, alunos e comunitários pudessem acompanhar e observar os fenômenos da natureza, como período de colheita, verão, caça, ou seja, observar os fenômenos que ocorrem em cada mês do ano.

Nesse sentido, a proposta pedagógica da educação escolar indígena deve proporcionar ao professor e ao estudante a troca de suas experiências e conhecimentos voltados para a cultura tradicional e para a cultura da sociedade não indígena. Para isso, se faz necessário que a escola adote uma metodologia de ensino favorável ao processo de ensino e aprendizagem de seus educandos. Com essa perspectiva, a EEISCJ adotou a metodologia de ensino via pesquisa e projetos, com base nas orientações da pedagogia da alternância, método favorável para o desenvolvimento da proposta pedagógica da educação escolar indígena.

Atendendo as peculiaridades das escolas indígenas, foi implantada, em 2015, a matriz curricular intercultural, organizada pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), para as escolas indígenas. Foi quando “de fato começou-se a operar uma transformação no modelo de ensino das escolas indígenas para este sair do modelo hegemônico dos missionários para o modelo intercultural e bilíngue garantido na lei” (SIMAS, 2016, p. 143).

Por meio da GEEI, a SEDUC propôs para as escolas indígenas a matriz curricular específica que reconhecesse o ensino bilíngue e intercultural. Para Silva (2010, p. 12), “[...] o reconhecimento de uma educação bilíngue intercultural põe em relevância a construção de novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes sociais, políticas por parte da sociedade

nacional não-indígena e dos indígenas”. Este é o resultado de luta e da persistência por parte das populações indígenas.

A Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, desde 2015, vem adequando e ressignificando a sua prática pedagógica, trazendo para dentro da sala de aula os saberes e os conhecimentos tradicionais. A matriz curricular intercultural foi elaborada para nortear o trabalho pedagógico de todas as escolas indígenas sem se preocupar com as peculiaridades de cada município, portanto, enquanto “[...] não se tem diagnóstico da realidade linguística do Estado, logo não é possível pensar numa matriz curricular para as escolas sem conhecer as suas realidades” (SIMAS, 2016, p. 145). A educação bilíngue e intercultural é uma experiência de educação que requer mudança e inovação na prática docente, principalmente a desconstrução das práticas pedagógicas implantadas durante o processo da desvalorização dos conhecimentos tradicionais do povo Ye’pá Mahsã.

A escola que transmitia e valorizava somente os conhecimentos da sociedade não indígena foi convidada a readequar a metodologia de ensino, conforme a matriz curricular intercultural. Embora tenham todo amparo legal para a consolidação da educação escolar indígena, a escola enfrenta resistência, tanto por parte de alguns professores indígenas, quanto de alguns pais de alunos. Esse entendimento continuará acontecendo enquanto não entenderem que a sua cultura e a sua língua são tão importantes quanto a cultura e a língua do não indígena.

É importante ressaltar aqui que o ser humano, indígena ou não, está inserido numa sociedade formada pelas mais diversas culturas e línguas, por isso deve haver diálogo entre as pessoas para se conhecerem e para respeitarem as diferenças. A diversidade cultural e linguística é o que promove a interculturalidade. Assim, para o RCNEI/MEC (2002, p. 60), “[...]a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica”.

O papel da escola na comunidade de Taracuí, desde a sua implantação foi ensinar aos Ye’pá Mahsã a ler e a escrever na língua portuguesa, para conhecer a cultura do povo brasileiro e do mundo. Mas a educação escolar indígena deve proporcionar aos indígenas conhecer, valorizar e respeitar a sua cultura e a do outro, ou seja, a escola prepara o educando indígena para viver as diferenças existentes no mundo globalizado.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo visa discutir o processo histórico ao qual as línguas indígenas do Brasil foram submetidas, inclusive a língua Ye'pá Mahsã. Visa ainda refletir sobre o posicionamento das políticas públicas educacionais e linguísticas diante das línguas indígenas existentes na região Amazônica, antes e depois da homologação da Constituição Federal (CF) de 1988. Destaca-se a região do Alto Rio Negro, que inclui o Município de São Gabriel da Cachoeira-AM, reconhecido por cooficializar as línguas Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami, com o objetivo de preservar e fortalecer o uso das línguas indígenas faladas no município. Essa medida considerou que algumas línguas geram preocupação, pela redução de falantes, podendo brevemente estar em processo de extinção.

Diante da situação em que se encontram as línguas indígenas do Uaupés, foi importante refletir sobre a criação da política de cooficialização no município, para a compreensão da questão. O capítulo está dividido nas seguintes seções: as políticas linguísticas do processo civilizatório na região Amazônica; as políticas linguísticas a partir da CF de 1988; a minha vivência no internato; as políticas linguísticas da civilização no noroeste Amazônico; FOIRN – O movimento indígena do rio negro; a política de cooficialização das línguas indígenas no Alto Rio Negro; o uso das línguas Ye'pá Mahsã e Portuguesa na comunidade de Taracú e o papel social da língua Ye'pá Mahsã. São seções norteadoras do processo histórico pelo qual as línguas indígenas do Alto Rio Negro e dos seus afluentes - como o rio Uaupés, Tiquié e Papuri - vêm passando desde a invasão do colonizador, quando se tornaram submissas à política linguística europeia, e dos desafios enfrentados para revitalizar e preservar essas línguas.

2.1 - As políticas linguísticas do processo civilizatório na região Amazônica.

A chegada do colonizador europeu foi o marco histórico na vida dos primeiros habitantes do Brasil. A partir do primeiro contato, os indígenas que viviam livres e fora do sistema econômico ocidental, foram ignorados como seres humanos, considerados irracionais, sem cultura e de línguas feias e imperfeitas. Tudo isso por conta de o colonizador sentir-se no poder de implantar a sua cultura e a sua língua na região, por considerá-las as melhores diante

das diferentes culturas e línguas dos povos que habitavam em todo o território brasileiro, inclusive na região Amazônica.

De acordo com Freire (2004, p. 107), “[...] o processo de contato entre uma língua europeia e as línguas indígenas da Amazônia começa em janeiro de 1500, quando a expedição de Vicente Yanes Pinzón entrou na foz do grande rio para tomar lenguas e saber los secretos de la tierra”. Essa viagem, para Freire (2004), culminou com a prisão de 36 indígenas, que foram levados para a Espanha como escravos. Acredita-se que foi uma viagem de reconhecimento de território para futuros aprisionamentos de indígenas, a serviço do trabalho escravo.

Ainda segundo Freire (2004, p. 15), “[...] uma herança europeia - a língua portuguesa foi legada ao Amazonas, através de um testamento feito em 1.580, num cenário imaginário, onde o poeta Luiz Vaz de Camões agonizava em seu leito de morte”. Foi uma atitude para garantir ao colonizador a inclusão da língua portuguesa entre as centenas de línguas indígenas, com a finalidade de enfraquecê-las, fazendo com que os indígenas aprendessem a falar a língua do colonizador. Outro marco importante para o processo civilizatório que previa a integração dos indígenas à cultura europeia foi o estabelecimento pelo Governo Marquês de Pombal, em 1757, do Diretório do Índio, que tinha como objetivo principal:

[...] a integração dos índios à sociedade portuguesa de modo a não haver diferenças, físicas e comportamentais, entre índios e brancos. Isto poderia ser realizado através dos casamentos mistos e de vários fatores de homogeneização cultural. Também fazia parte do Diretório a imposição do uso da língua portuguesa viabilizada pelas escolas. O uso da língua civilizada pelos indígenas acarretaria na civilização dos costumes e, conseqüentemente, transformar-se-iam em vassalos iguais aos colonos. (SILVA, 2013, p. 49).

A partir do Diretório, fica evidente que o principal desejo do colonizador foi civilizar e catequizar o indígena para servi-lo. Com esse intuito, o indígena passou pelo processo de civilização aprendendo a falar a Língua Geral, a primeira língua de colonização da região Amazônica e, posteriormente aprendeu a falar, a ler e a escrever na língua portuguesa. A imposição foi tão forte, que levou centenas de vidas à morte e línguas indígenas à extinção, em decorrência das políticas linguísticas vigentes da época, que prestigiavam a língua portuguesa, como a melhor e a superior das línguas indígenas brasileiras.

Segundo Gomes (2016), a Política Linguística Nacional deu-se em meados do século XVIII, no período pombalino, por meio do decreto assinado em 17 de agosto de 1758, que proibiu aos indígenas o uso de suas línguas, pois tinha como objetivo incorporá-los à

sociedade nacional, contribuindo no processo de integração e assimilação cultural e linguístico do indígena. Deparando-se com o desafio de comunicação, foi quando o colonizador adotou a LGA para se comunicar com os indígenas do novo continente. Foi quando a LGA se expandiu por toda a região Amazônica, inclusive na região do Noroeste Amazônico.

Para manter a sua postura de superioridade diante dos primeiros habitantes do Brasil, o colonizador usou a Língua Geral como a língua de comunicação interétnica para doutrinar os indígenas na fé cristã e, após a proibição do uso da Língua Geral, usou a língua portuguesa para dominar sobre a cultura e as línguas faladas pelos indígenas. Assim, a língua usada no processo da civilização que ocorreu na região Amazônica foi a Língua Geral ou Nheengatu e, posteriormente, a língua portuguesa, como afirma Freire (2004),

[...] durante dois séculos e meio, índios, mestiços, negros e portugueses trocaram experiências e bens, e desenvolveram a maioria de suas práticas sociais, trabalhando, narrando, cantando, rezando, amando, sonhando, sofrendo, reclamando, rindo e se divertindo nessa língua indígena, que se firmou como língua supra-étnica, difundida amplamente pelos missionários, por meio da catequese. Contou para isso, inicialmente, com o apoio do próprio Estado monárquico que, depois, em meados do século XVIII, modificando sua política, proibiu a língua geral e tornou obrigatório o uso da língua portuguesa (FREIRE, 2004, p. 17)

A utilização da língua Nheengatu no processo civilizatório dos povos da Amazônia contribuiu para a sua expansão sobre outras línguas indígenas existentes na região. Usada como a língua de comunicação interétnica, favoreceu para que os falantes de outras línguas a adotassem como língua de comunicação ou, em alguns casos, adotassem apenas alguns de seus vocabulários. Foi também um dos elementos utilizados para controlar a vida dos indígenas.

No século XX, como forma de manter o indígena a serviço do colonizador, foi criado em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sob o comando de Marechal Rondon. Este órgão tinha como objetivo pacificar o indígena e integrar gradualmente à sociedade nacional, sob a imposição do uso da Língua Portuguesa. Conforme Gomes (2016), o SPI:

[...] oferecia proteção por parte do Estado contra o extermínio desses povos, mas se fundamentava na ideia de relativa incapacidade de agir e pensar dos indígenas, ficando estes sob o cuidado do Estado. Cuidando estes que não se resumiam apenas à assistência social, educação, saúde, subsistência, terra etc., mas sim à tutela intelectual, com a imposição do monolinguismo e da hegemonia cultural (GOMES, 2016, p. 34)

Com esse propósito, fica evidente que as políticas públicas, mesmo diante das diferentes línguas presentes no continente, não têm manifestado nenhuma preocupação para preservar e valorizar as línguas indígenas. Do contrário, proibiu-se, desprezou-se e, como se não bastasse, obrigaram os povos indígenas a falarem uma língua até então desconhecida. Tudo isso, por acreditar na possibilidade de que dominando a língua portuguesa, o indígena assumiria uma identidade não indígena.

Com essa perspectiva, a proposta da educação escolar para os indígenas, durante a atuação do SPI, foi pensada para implantar o ensino da língua portuguesa para os indígenas atendidos pelo SPI. Logo, as políticas educacionais sempre foram favoráveis às políticas integracionistas do governo, como reconhece Silva (2006);

[...] no Relatório do Ministério da Agricultura de 1942, citado por Rocha (2003), a proposta da escola tinha como princípio a transformação de indígena em um não-indígena. Nela não havia qualquer indício de valorização das culturas e das línguas indígenas. Seu currículo constituía-se de técnicas agrícolas, civismo e higiene, condições que, segundo as concepções da época, eram importantes para a civilização dos indígenas. Fica claro, portanto, nesse projeto, o apagamento da identidade indígena em favor da nacionalização desses grupos (SILVA, 2006, p. 381).

Essa concepção integracionista preocupou-se em moldar o indígena, impondo sobre ele a cultura ocidental como melhor e superior à cultura indígena. A ideologia do colonizador não respeitou e muito menos reconheceu a diversidade linguística existente na região do Uaupés, desvalorizou os conhecimentos tradicionais de todos os povos, considerando-os como uma cultura inferior. Logo, percebe-se que a educação desenvolvida pelo SPI desde “1910 até 1967” e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de “1967 até 1971”, como política pública educacional voltada aos povos indígenas simplesmente atendeu aos interesses do governo brasileiro. Essas políticas previam a integração do indígena à sociedade nacional, preconizada pelo processo de educação assimilacionista. Nessa época, “[...] não existia uma política linguística de valorização da língua materna, uma vez que o intuito era a completa substituição de suas línguas originárias pela língua portuguesa” (GOMES, 2016, p. 37).

Com a extinção do SPI em 1967, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI assumiu a responsabilidade pela tutela dos indígenas. E a sua atuação com relação à educação dos povos indígenas, até 1971, foi de reproduzir a mesma política educacional desempenhada pelo SPI. Adotou também o ensino da língua portuguesa no processo da escolarização, apoiando-se na efetivação do projeto de ensino, cujas práticas favoreciam as políticas integracionistas e assimilacionistas vistas anteriormente.

Segundo Silva (2006), a FUNAI, a partir de 1972, começa a adotar uma outra política educacional para as populações indígenas, por meio da portaria 75N/72, quando estabeleceu que:

- ✓ a educação dos grupos indígenas com problema de barreiras linguísticas será sempre bilíngue;
- ✓ Só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como construção suplementar (PORTARIA 75N, 1972).

Ainda de acordo com Silva (2006), a política educacional prescrita na Portaria 75N/72 foi reafirmada no Estatuto do Índio (Lei Nº 6.001 de 19 de novembro de 1973), no seu Título V, que se dispõe sobre educação, cultura e saúde, como asseguram os artigos a seguir;

Art. 48 - Estende-se às populações indígenas, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.

Art. 49 - A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardo, o uso da primeira (PORTARIA, 75N, 1972)

O ensino bilíngue proposto na Portaria 75N/72 e no Estatuto do Índio de 1973 foi uma política pensada com o intuito de aproximação entre as línguas, que provavelmente não considerou como prioridade o ensino da língua indígena no ambiente escolar, porque naquela época, segundo Gomes (2016, p. 36), “[...] não fazia parte do currículo escolar e do processo de ensino e aprendizagem uma pedagogia de contextualização, conseqüentemente, não havia metodologias e materiais didáticos que levassem em consideração a primeira língua desses povos”.

Dessa forma, as políticas educacionais não priorizaram a implantação do ensino bilíngue que valorizasse a língua indígena como a primeira língua no processo de escolarização. No entanto, essas políticas foram essenciais para consolidar o que foi prescrito no Art. 1º da Lei Nº 6.001/73, que diz, “esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-la, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (SILVA, 2008, p. 45). Pelo visto, suas ações contribuíram para o enfraquecimento das línguas e da cultura, em nome da civilização. Segundo Gomes (2016);

[...] embora o Estatuto do Índio (1973) tenha como uma de suas premissas a proteção das culturas indígenas, resguardado seus usos, costumes e tradições, bem

como as condições peculiares por ela reconhecidas, acaba por dar maior ênfase à integração dos indígenas à comunhão nacional (GOMES, 2016, p. 39)

Portanto, é possível observar que as políticas educacionais e linguísticas, desde o período Pombalino, sempre estiveram a favor dos interesses da coroa portuguesa e posteriormente do governo brasileiro. Com a finalidade de extinguir a cultura e a língua indígena, considerada por eles como impróprias, insignificantes e imperfeitas. Os elementos externos às comunidades indígenas que aprendiam a falar a língua indígena, não era para preservá-la e valorizá-la, mas para manipular o indígena que, por sua ingenuidade, foi convencido a renegar a sua própria identidade cultural e linguística.

Logo, percebe-se que tudo o que foi pensado para o indígena, como as políticas educacionais e linguísticas, tinham apenas um único objetivo, o de integrá-lo à comunhão nacional, tornando-o um ser aculturado, civilizado e cidadão. As políticas públicas brasileiras colaboraram por décadas para a extinção da cultura e da língua indígena. Tudo isso para manter a dominação sobre as populações indígenas, tendo os órgãos criados para protegê-los como os principais aliados desse processo.

O não reconhecimento do indígena como um ser humano, pela sociedade não indígena, provocou muitas mortes que levaram à extinção de centenas de línguas faladas pelos primeiros habitantes do Brasil. Por onde passou, o europeu deixou as suas marcas de crueldades praticadas contra a cultura e a língua dos povos indígenas de todas as regiões brasileiras. Mas os indígenas resistiram às políticas integracionistas, porque aprenderam a falar o português sem abandonar suas línguas para não serem assimilados. Passaram também a lutar contra os perigos impostos pelo processo civilizatório cruel que era deixar de ser indígena, para viver e falar como o colonizador.

2.1.1 - As políticas linguísticas a partir da Constituição Federal de 1988

As populações indígenas, por volta dos anos 70, com o apoio dos órgãos não governamentais, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que defendiam a causa indígena, iniciaram a luta pelo reconhecimento dos direitos coletivos, ameaçados e desrespeitados constantemente pelo governo brasileiro. Com o fortalecimento dos movimentos liderados pelos próprios indígenas, segundo Gomes (2016), surgiram:

“[...] as primeiras manifestações dos movimentos indígenas no Brasil, caracterizando um novo marco histórico no que se refere a problemáticas sociais e

políticas governamentais. Eram temas de relevância e discussões para as organizações indígenas: o modo de ensino da língua portuguesa; os processos de organização própria dos povos indígenas para com suas escolas; o ensino bilíngue; como também a não invisibilidade de suas pedagogias próprias de ensino e aprendizagem” (GOMES, 2016, p. 38).

A luta dos movimentos indígenas tomou uma proporção tão relevante, que o governo, sentindo-se pressionado pelos indígenas e pelos órgãos que o defendiam, aceitou as reivindicações apresentadas, transformando-as em direitos assegurados na Constituição Federal (CF) em 05 de outubro de 1988. Essa data representa o marco histórico da conquista do reconhecimento do indígena como cidadão brasileiro. O indígena passa a ser reconhecido pela sua especificidade cultural e linguística.

Na Constituição Federal, no capítulo que trata da educação, encontram-se artigos que asseguram às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas e a língua portuguesa no processo de sua formação escolar, a saber:

Art. 210 - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 231- São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (SILVA/FUNAI, 2008, p. 43-44).

Assim, a partir da CF de 88, as políticas públicas educacionais e linguísticas foram propostas pelos próprios indígenas, após intensos debates realizados em assembleias com a participação das lideranças, dos professores e das pessoas comprometidas com as questões indígenas. Estes sempre pensaram e lutaram pelos interesses da coletividade, reivindicando uma educação diferenciada, específica, bilíngue e de qualidade.

Diante das reivindicações que se estenderam em nível nacional e internacional, destaca-se a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 27 de junho de 1989, em apoio aos povos indígenas, sobre a educação e meios de comunicação. Esta Convenção apresenta algumas diretrizes em seu artigo 28, sobre como proceder o ensino da língua indígena, a saber;

1- Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

3- Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas (SILVA/FUNAI, 2008, p. 61).

A OIT, sensibilizando-se diante das reivindicações das populações indígenas, apoiou e garantiu o ensino da língua indígena, como uma das medidas de preservação. Foi quando se pensou em ensinar a criança indígena a ler e escrever na língua que fala. Dessa forma, preservar as línguas que se encontram ameaçadas de extinção e ensinar uma língua indígena são formas de preservar a essência e a originalidade das línguas e das culturas em todo o mundo. Por isso, as declarações da OIT contribuem expressamente com a preservação e valorização das línguas indígenas.

A Lei Nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atribui como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, às comunidades indígenas, como foi assegurada pela CF. A educação deve ter como objetivo fortalecer as práticas socioculturais e o uso das línguas maternas no processo de escolarização. Ela também deve proporcionar as práticas educativas acessíveis aos conhecimentos da sociedade não indígena, como garante o artigo a seguir;

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (SILVA/FUNAI, 2008, p. 463).

Segundo Gomes (2016), para que essa política seja cumprida, a LDB assegura que a União apoie técnica e financeiramente na implantação da educação escolar específica, diferenciada e bilíngue. Assegura ainda que sejam desenvolvidos currículos específicos para contemplar as reivindicações apresentadas pelos próprios indígenas no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, assim estabelecido no artigo:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (SILVA/FUNAI,2008, p. 463).

Todos os direitos conquistados pelas populações indígenas são resultado de inúmeras discussões e debates realizados nos encontros municipais, estaduais e na esfera federal com o apoio dos órgãos e instituições não governamentais. Nos encontros promovidos pelos movimentos indígenas, as lideranças que participavam sempre tiveram voz e vez para decidir sobre o futuro de seu povo. As assembleias ocorriam para o alinhamento das propostas e das prioridades sugeridas pelas comunidades indígenas. Seja pelo direito à educação bilíngue e intercultural, seja pelo direito à saúde, assim como pela demarcação de suas terras. A união dos povos indígenas foi essencial na luta pelo reconhecimento de seus direitos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (2002):

A Constituição brasileira de 1988 traçou, pela primeira vez na história brasileira, um quadro jurídico novo para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de políticas integracionistas, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias (RCNEI, 2002, p. 31)

As políticas públicas educacionais e linguísticas asseguradas na lei maior do país, a Constituição Brasileira e reafirmadas na LDB, não têm avançado na prática tanto quanto no discurso. Por isso, ainda “[...] uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngue (ou multilíngue) é reivindicação e parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas” (RCNEI, 2002, p. 36). O não cumprimento do direito adquirido na sua íntegra, pelos órgãos competentes, é mais um motivo da necessidade de fortalecimento para as lutas coletivas.

2.1.2: - As políticas linguísticas da civilização no noroeste Amazônico.

As populações indígenas do Rio Negro, desde meados do século XVII, tiveram contatos esporádicos durante as viagens de reconhecimento à região realizadas pelo colonizador. De acordo com Cabalzar e Ricardo (2006), esse contato se tornou mais frequente, a partir da segunda metade do século XVII, com a chegada dos missionários

jesuítas e as expedições de apresamento, em busca de indígenas para o trabalho escravo. Segundo Rezende (2007, p. 165), “[...] a atividade missionária no rio Negro iniciou-se com os jesuítas (metade do século XVII), seguido por carmelitas (1694 e 1755), capuchinhos e franciscanos (1888) e salesianos” (1914).

Os missionários sempre foram coniventes com as políticas de exploração e de extermínio à cultura e à língua indígena sob a imposição do governo brasileiro. Os colonizadores exploraram a região do Rio Negro, chegando finalmente ao alto Rio Negro e seus principais afluentes, o rio Uaupés, o rio Içana e o rio Xié, no período de 1739-1755, quando “[...] foram trazidos como escravos do rio Negro para Belém índios Baniwa, Maku, Baré, Manao, Tukano, entre outros” (CABALZAR e RICARDO, 2006, p. 76). Nesse período, acredita-se que muitos indígenas migraram para outras regiões, fugindo para não serem capturados e levados pelos colonizadores para o trabalho escravo.

Desde então, as congregações religiosas foram as responsáveis pela civilização e catequização dos indígenas. Ações que contribuíram para o apagamento da identidade linguística e cultural de muitos povos da região. Em um primeiro momento, a língua usada pelos missionários no processo da doutrinação dos povos do rio Negro, como na região Amazônica em geral, foi a língua geral, “[...] que posteriormente se tornou a língua franca regional” (CABALZAR & RICARDO, 2006, p. 77). Percebe-se que todas as congregações religiosas que passaram no rio Negro, estiveram a serviço do governo, tendo a religião como o principal meio de subordinação do indígena ao trabalho escravo, como afirma Silva (2013);

Nesse período, missionários jesuítas fundaram algumas missões no rio Negro que, além de interesses econômicos e materiais, tinham a finalidade de converter os indígenas à religião e discipliná-los a aceitarem as novas condições de trabalho. Utilizavam da língua geral basílica ou língua geral para catequizar os índios que passavam a viver nas missões (SILVA, 2013, p. 48).

Por volta do século XIX, os indígenas do alto rio Negro, com a presença frequente do homem branco na região e viajando pelos rios Tiquié, Caiari, Negro e Amazonas, tiveram que aprender a Língua Geral e a Língua Portuguesa. Segundo Tukano (2017, p. 92), “[...] foi nessa época que os índios e brancos falaram a língua-geral, mais conhecida como nheengatu, e os índios aprenderam a falar o português”, para facilitar na comunicação e na comercialização de produtos entre eles. Portanto, esse contato exigiu do indígena aprender a falar a língua indígena adotada pelo colonizador, o nheengatu, uma língua diferente das

línguas faladas pelos indígenas do rio Negro, podendo ser considerado como mais uma atitude de imposição por parte do colonizador.

Com a chegada da congregação salesiana de Dom Bosco, em 1914, a São Gabriel da Cachoeira, o suposto processo civilizatório, já iniciado por outras congregações religiosas que permaneceram na região até o final do século XVIII, avançou significativamente. Isso porque os missionários salesianos, para Albuquerque e Azevedo (2012);

[...] entendiam que tinham a plenitude dos poderes e saberes, pois se sentiam enviados por Deus e pelo papa, realizando os sonhos do seu fundador D. Bosco que, desde jovem, tinha premonições nas quais vislumbrava seus sacerdotes atuando entre sociedades selvagens distantes, pouco afeitas ao trabalho, afastadas dos valores cristãos, necessitadas de um verdadeiro espírito cívico. Esses sonhos de D. Bosco embalariam e fortaleceriam os missionários na difícil missão de guiar os índios nas trilhas da moral e do trabalho, recebidos, aplaudidos e apoiados pelo Estado brasileiro como colaboradores de um processo civilizatório em andamento, conforme a ideologia da época, de que era preciso transformar os índios em cidadãos brasileiros, isto é, falando uma só língua, professando uma só religião, adotando os mesmos costumes, cultuando a mesma bandeira (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, 2012, p. 76).

Com esse espírito assimilacionista e doutrinário, os salesianos ocuparam toda a região do alto rio Negro. Com apoio do Estado, construíram missões como Taracuí, em 1923, e Iauareté, em 1929, no rio Uaupés; Pari-Cachoeira, em 1940, no rio Tiquié e Assunção do Içana, em 1952, no rio Içana. As missões instaladas em São Gabriel, Taracuí, Iauareté, Pari-Cachoeira e Assunção representaram a presença e o poder do Estado, porque os salesianos tinham “[...] a responsabilidade de integrar a população indígena à sociedade nacional, através de programas de civilização e catequese” (BARRETO, 2012, 58).

Como representantes legais do Estado, os salesianos, em nome da civilização e da catequização, praticaram atrocidades contra a cultura da população rio negrina. Pretendiam que os indígenas integrassem a cultura e a língua da sociedade europeia. Ignoraram a cultura, a língua e os conhecimentos tradicionais, proibiram a realização das manifestações e práticas culturais, consideradas pelos indígenas como eventos sagrados e vistas pelos missionários como práticas diabólicas. Nesse sentido, para Rezende (2007);

[...] a presença salesiana representou a normatização da relação dos índios com os interesses dos “brancos”, no sentido de inibir abusos. Além disso, os salesianos aproveitaram do temor indígena para implantar seu “projeto civilizador”, menosprezando as formas de organização e pensamento indígena através da educação (REZENDE, 2007, p. 165).

Assim, os centros educacionais, conhecidos como internatos, administrados por salesianos e salesianas, recrutavam as crianças, os adolescentes e os jovens indígenas para o processo de escolarização e doutrinação longe de seus pais e de suas aldeias. Foi uma das estratégias usadas para controlar a transmissão de conhecimentos tradicionais entre gerações, impedindo a realização dos eventos culturais, dos rituais e das cerimônias. Com os filhos no internato, os missionários conquistavam a confiança dos pais, convidavam a participarem dos eventos religiosos para doutrinar na fé católica, garantindo a salvação se cumprissem os preceitos da igreja católica, apostólica e romana. Do contrário, caso persistissem na realização das suas manifestações culturais, poderiam ser excomungados e condenados ao inferno. Por medo de sofrerem qualquer tipo de punição ou constrangimento por parte da igreja, os Ye'pá Mahsã resolveram abandonar as suas práticas culturais e passaram a viver de acordo com as orientações dos(as) missionários(as) salesianos(as) que se instalaram na comunidade indígena de Taracua. A escola foi um elo de civilização entre os missionários e as aldeias do rio Uaupés e seus afluentes.

Nesse sentido, todas as práticas educativas e as ações evangelizadoras desenvolvidas na região do alto Rio Negro teriam que atingir as metas e objetivos da igreja e do Estado, de tornar os indígenas “bons cristãos e honestos cidadãos (REZENDE, 2007, p. 167)”. Ideologia defendida por Dom Bosco e seus sacerdotes, benéfica para a igreja e para o Estado.

[...] Comprometidos com a igreja (que os envia) e com o Estado (que os recebe e apoia), sabem que devem investir na instituição Escola, pois esse é o lugar onde será possível legitimar o ensino da língua portuguesa, lançando as bases da cidadania que nega a identidade étnica dos povos do rio Negro (ALBUQUERQUE e AZEVEDO, 2012, p. 77).

Como já foi mencionado anteriormente, o internato foi pensado para o recrutamento dos indígenas, em situação de vulnerabilidade das crueldades praticadas pelos comerciantes e também para a oferta da educação escolar. Foi uma experiência, que exigiu dos internos renúncia de si e adaptação ao novo modelo de vida. Principalmente, porque era um espaço que acolhia alunos de diferentes faixas etárias e aldeias. Além do mais, tornou-se local de encontro de diferentes etnias, línguas e costumes, ignorados pelos educadores salesianos. Os alunos indígenas foram submetidos a falar e a escrever na língua do colonizador.

No internato, “[...] éramos obrigados a falar o português. As visitas vinham ver gente fardada cantando em latim. Era melhor para eles também. Era assim que eles gostavam. Por isso que nós éramos obrigados a fazer isso” (TUKANO, 2012, p. 54). Isso porque as políticas

públicas defendidas pela escola na época visavam claramente apenas à integração do indígena à sociedade nacional. Acreditavam na possibilidade de que ao falar o português o indígena assumiria uma nova identidade. Com essa perspectiva, os missionários salesianos fortaleceram a fé católica, afastando os indígenas de sua cultura, da sua língua e de suas crenças. Eles foram os responsáveis pelas atitudes que levaram os Ye'pá Mahsã e outras etnias a renegarem a sua própria identidade étnica e linguística.

Com o propósito de fortalecer o ensino da língua portuguesa, os salesianos foram rígidos e severos, mesmo sabendo que os indígenas nunca tiveram contato com o português antes de chegarem ao internato. Assim, para os recém-chegados ao internato, aprender a falar uma língua desconhecida foi um desafio, como relata Rezende (2007) sobre a sua experiência de aluno interno em 1973:

[...] o sofrimento era para todos, pois não podíamos mais falar em línguas indígenas, nem tukano, somente a língua portuguesa. Nós não sabíamos falar o português! Como vamos falar? Se alguém falasse alguma palavra em língua indígena, já recebia castigo. Os castigos mais comuns eram ficar sem almoço, sem a janta, sem o mingau da manhã, rachar/carregar lenha na hora do almoço, na hora da janta etc. Se falássemos a língua indígena de noite, ficávamos em pé ao lado da rede. Se falássemos durante o tempo dos trabalhos, o castigo era ficar mais tempo enquanto outros iam embora. Se fosse durante o tempo de estudo, ficar estudando em pé. Se o nosso pai chegasse no dia de nosso castigo, não podíamos nem conversar com o pai e nem receber aquilo que ele trazia, que geralmente era comida (peixe, carne...). Este castigo foi mais pesado. Assim nos ensinaram a falar a língua portuguesa, símbolo do 'progresso' e da 'civilização'. Neste contexto quem aprendia a falar o português já se considerava 'branco' e quem não aprendia, era considerado 'índio'! Nós fomos incorporando essa mentalidade, até o ponto de acreditar que o estudo e a língua portuguesa nos tornariam 'brancos' (deixaríamos de sermos índios) (REZENDE, 2007, p. 170).

Diante desse depoimento, observa-se o quanto foi a pressão dos métodos utilizados pelos salesianos para o ensino da língua portuguesa e ainda, de como a cultura e a língua indígena foram cruelmente desvalorizadas. Desde então, as línguas faladas no rio Negro e Uaupés tornaram-se reféns da língua do colonizador. Os indígenas ingenuamente foram manipulados e convencidos a ignorar os valores culturais e a língua que os identificava como Tukano, Tuyuka ou outras etnias, em nome da fé cristã, pregada pelos salvadores de almas.

As políticas integracionistas provocaram muitas perdas culturais e linguísticas entre os povos indígenas do rio Negro, gerando conflitos e insegurança na identificação étnica dos indígenas mais jovens. A educação ofertada pelos salesianos visava apenas à formação cristã e cidadã dos internos(as). Nos internatos, os meninos e as meninas foram condicionados a se adaptarem à nova experiência de vida, cumprindo e obedecendo todas as regras impostas para

não sofrer punições. Foram resgatados das crueldades dos comerciantes não indígenas, mas tornaram-se vítimas do processo civilizatório da igreja e do Estado. Para Rezende (2010), as ações missionárias foram motivadas pela dinâmica da igreja, que representava na época as ideologias sociais e nacionais do estado, o que significava civilizar o indígena selvagem, para se tornar um ser humano bom, obediente e cristão.

Essa experiência sofrida deixou marcas e consequências irreversíveis na vida desses povos, principalmente sobre a visão de mundo que tinham antes da chegada do colonizador e dos missionários na região. Muitos sábios e anciãos morreram de tristeza, por presenciar a destruição do seu conhecimento ou porque foram impedidos de realizar as práticas culturais que tinha um valor e um sentido sagrado para a sua vida. Para os salesianos, as práticas e manifestações culturais foram consideradas pecaminosas. Portanto, quem os desobedecesse não teria sua alma salva.

As populações indígenas do rio Negro, apesar do período histórico sombrio de perda cultural e linguística, conseguiram superar porque resistiram e continuam resistindo para manter viva a sua língua. Embora tivessem que se esforçar para aprender a ler e a escrever o português, tendo em vista que “[...] o conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas (RCNEI, 2002, p. 121).

Atualmente, critica-se a forma como a língua portuguesa foi introduzida entre as comunidades indígenas e que, desde então, as línguas indígenas encontram-se em processo de extinção. Tudo o que aconteceu durante o processo histórico dos povos rio negrinos proporcionou novos conhecimentos. Incentivou esses povos a lutar pelo reconhecimento dos valores culturais e linguísticos, que representam a identidade étnica de um povo. Diante da perspectiva da valorização, para Rezende (2010, p. 203), “[...] os salesianos que atuam no alto Rio Negro buscam entender a nova proposta evangelizadora e criar práticas mais respeitadas com relação às culturas indígenas hoje”, por entenderem que não existe superioridade entre as culturas e que, portanto, todas merecem respeito.

Os salesianos dedicaram seu trabalho entre os povos indígenas do rio Negro, pregando a doutrina cristã desde 1914, como se fosse a única e verdadeira, menosprezando a crença e os valores espirituais indígenas. Deixaram significativas marcas de destruição cultural e linguística na região do Alto Rio Negro e seus afluentes. Nesse sentido, de acordo com Cabalzar & Oliveira (2012, p. 29), “Berta Ribeiro argumenta que a ação dos missionários foi mais deletéria na proibição da utilização das crenças, ritos, e práticas específicas que explicam

a origem e o modo de ser desses povos que viviam nessa região há muitos séculos”. Atualmente, como forma de se redirem pela destruição cultural e linguística causada entre os indígenas do rio Negro, inclusive dos Ye’pá Mahsã, no rio Uaupés, procuram incentivar a luta pelo reconhecimento e pela valorização dos direitos indígenas conquistados a partir da CF de 1988, como na preservação da língua Ye’pá Mahsã.

A igreja, na responsabilidade dos salesianos, quando se instalou na região do rio Uaupés dando o início do processo de catequização, realizava as suas celebrações religiosas, como as missas em latim, mesmo que os indígenas não entendessem o idioma, mas para valorizar o idioma usado pela igreja de cultura europeia. Posteriormente, a língua portuguesa foi o principal instrumento de doutrinação que vigora até os dias atuais, embora ela procure incluir alguns rituais dentro de suas celebrações religiosas, mas não o suficiente para resgatar o que ignorou e destruiu, apesar da presença de sacerdotes e religiosas indígenas nas diferentes congregações religiosas que atuam no rio Negro.

2.2 – A minha vivência no internato

Com a presença dos salesianos na região do Uaupés, foram construídas missões em lugares estratégicos, com o objetivo de estarem mais próximos dos indígenas na região. Com essa finalidade, foi construída a missão de Taracuí, em 1923. A partir de então, as crianças, os adolescentes e os jovens eram internados nos centros missionários para serem escolarizados e catequizados, como afirma Silva (2013);

[...] A ação catequética retirava as crianças e jovens de suas casas e os levava para serem submetidos ao processo educacional nos centros missionários que funcionavam em forma de internatos. Lá, eram separados por sexo e proibidos de falar suas línguas. Viviam sob disciplina rigorosa e diariamente recebiam mensagens que depreciavam suas culturas, formando, assim, um ambiente favorável ao abandono de suas identidades, étnica e cultural. Os salesianos prezavam pela hegemonização cultural e social dos povos indígenas da região utilizando um modelo de padronização de línguas (SILVA, 2013, p. 57).

Um exemplo é a experiência vivenciada pelos meus pais que, por serem órfãos, passaram a maior parte de suas vidas no internato dos salesianos. Meu pai, da etnia Ye’pá Mahsã, foi para o internato na Missão de Iauareté, assim que completou a idade prevista para a escolarização. Lá ficou até completar os seus 18 anos. No internato, aprendeu a falar o português e a profissão de pedreiro que exerceu enquanto a sua saúde física permitiu. Quando falava do internato, lembrava que os salesianos eram rígidos na disciplina, vivia sob regras,

com horários limitados para as refeições, para o estudo, para os trabalhos agrícolas e para as missas. O interno que descumprisse, não observando as regras, era advertido conforme o ato praticado. Infelizmente, após ser infectado pelo novo Coronavírus que causou a doença da COVID-19 e vir a óbito em decorrência desse vírus, a sua contribuição para relatar outros momentos relevantes que viveu durante o período de internato foi interrompido.

A minha mãe, da etnia Piratapuyia, ficando órfã de mãe aos 06 anos de idade, foi levada pelo pai para o internato na Missão de Taracuí. Foi uma experiência que lhe proporcionou muita aprendizagem, de acordo com o seu relato a seguir:

Eu sou filha de pai Piratapuya e de mãe Desana, que aos 08 anos de idade, logo após a morte de minha mãe, fui levada pelo meu pai para o internato, porque ele, viúvo sem condições de cuidar de mim, confiou aos cuidados das irmãs salesianas. Por isso, cresci no colégio aos cuidados das irmãs. Quando cheguei no internato já não falava a língua do meu pai e nem da minha mãe, não entendia e não falava o português, falava apenas a língua Ye'pá Mahsã. No internato aprendi a ler e escrever o português, com o tempo entendi melhor a português, não o suficiente mesmo ouvindo as irmãs falarem. Tive muita dificuldade de falar a língua dos brancos, mas podíamos falar a língua Ye'pá Mahsã. Durante as férias escolares, enquanto as minhas colegas iam para as suas casas com seus pais, ficava no colégio ajudando as irmãs e, como troca pela minha ajuda, recebia roupas e materiais de higiene pessoal. As irmãs nunca permitiram que eu passasse as férias com o meu pai, alegando que ele não lhes inspirava confiança. Fui muito bem cuidada por elas, aprendi falar o português, trabalhar e plantar batata, macaxeira e verduras. A irmã Catarina nos ensinou a preparar horta, cavando grandes leiras para plantar. Ela ensinava bem como plantar batata, macaxeira e verduras para a alimentação delas. Minhas colegas iam e voltavam de férias, enquanto eu permanecia no colégio. Quando elas retornavam de férias trabalhávamos juntas, até então falávamos a língua Ye'pá Mahsã. Quando um dia a irmã Terezinha em Taracuí, perguntou se queríamos aprender a falar o português e se prontificou a nos ensinar. Eu muito danada, primeira para jogar bola, fazia questão de convidar as minhas colegas em português, com o incentivo da irmã falando: bora brincar. Todo esse esforço, também era para conseguir a nota 10, considerada a nota máxima para aquelas que falassem o português. As leituras das notas aconteciam aos domingos pela irmã. Com o desejo de obter a nota máxima sempre falava em português como: vamos pegar enxada, vamos na horta.... Fiquei muito tempo no internato, participava praticamente quase de tudo, das dramatizações, das festas por isso as irmãs gostavam muito de mim, era atenciosa e esperta. Um dia a diretora me chamou e disse, você vai para Manaus participar de um evento a ser realizado no Teatro Amazonas, cuja apresentação seria cantar na língua Ye'pá Mahsã. Mas eu não sabia o que cantar, mesmo assim aceitei. Foi quando conheci Manaus, já entendia algumas palavras e falava mais ao menos o português. Chegando lá encontrei com duas moças de Pari-Cachoeira, juntas apresentamos no Teatro Amazonas cantando na língua Ye'pá Mahsã. Após a apresentação as duas voltaram e eu retornei depois delas para Taracuí. Como indígena gostei muito de Manaus, lá aprendi mais o português porque ouvia e falava com os brancos. Retornando para Taracuí, fiquei novamente no colégio ajudando as irmãs. A irmã Terezinha dizia que teríamos que aprender para conversar com os brancos e entender o que eles falassem. Fiquei no colégio até o casamento (Relato de Piratapuya, 2021).

O internato, para os meus pais, proporcionou uma experiência de vida que influenciou na criação e educação de seus filhos. Ambos viveram a infância, a adolescência, até a sua juventude no internato, não porque quiseram, mas foi uma situação de perda de seus pais que os deixou por tanto tempo lá. Certamente, aprender a falar na língua portuguesa foi um desafio e, ao mesmo tempo, importante para a vida deles. Nem por isso, deixaram de falar a língua Ye'pá Mahsã. A vida de internato dos meus pais ocorreu entre os anos 50 e 60, no período em que as políticas linguísticas do governo brasileiro tinham como estratégia a imposição de monolinguismo em português.

Quando concluí o Ensino Fundamental na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, na comunidade de Taracuí, em 1983, e como essa escola não ofertava o ensino médio, fui convidada pelas irmãs salesianas, as “Filhas de Maria Auxiliadora” (FMA), para cursar o Ensino Médio com habilitação em Magistério, no Colégio Estadual São Gabriel, localizado na sede do município de São Gabriel da Cachoeira. Estaria, pela primeira vez, me afastando do convívio com os meus pais, irmãos, amigos e da comunidade para viver no regime de internato, ou seja, estaria vivenciando a experiência dos internos e das internas na missão de Taracuí, durante o período do ano letivo.

Eles tinham uma vida disciplinada, muito diferente daquela que estávamos acostumados a viver junto às nossas famílias, em liberdade. Estavam sempre organizados em filas para ir à igreja, à escola, ao cinema nos domingos e nas refeições. Tinham que seguir rigorosamente o horário determinado para o bom funcionamento do internato que tinha como propósito domesticar os(as) internos(as) segundo o carisma da congregação salesiana, a saber:

[...]as crianças que iam para as Missões se afastavam de seu lugar de origem e de sua família e eram formadas quase que exclusivamente a partir do ideário e das rotinas da Missão. As principais características dos internatos eram o rigor e a disciplina; os horários tinham que ser cumpridos e havia a separação de alunos de sexo oposto. Os indígenas eram proibidos de falar suas línguas, eram iniciados na religião católica e no aprendizado de hábitos e padrões estranhos à sua cultura” (CABALZAR & OLIVEIRA, *apud*, CABALZAR, 1998, 2012, p. 29).

Os internatos não foram construídos por acaso, mas com uma estratégia muito bem pensada e planejada para alcançar o processo de doutrinação dos pais por meio dos filhos, que passavam o ano letivo nos internatos para estudarem e serem catequizados. A sala de aula era um espaço ideal de doutrinação, porque os salesianos eram os principais responsáveis pela educação dos estudantes internos e dos externos que frequentavam a escola. Nas escolas, os discentes indígenas eram incentivados a falar o português e nunca a língua Ye'pá Mahsã, e

outras línguas indígenas da região não foram valorizadas pelos professores salesianos, a não ser “[...]o Sistema Preventivo de Educação a Juventude, baseada no tripé “Religião, Razão, Amabilidade”, criado por D. Bosco para salvar os meninos de rua de Turim, na Itália, foi transplantado tal qual para o rio Negro” (ALBUQUERQUE & AZEVEDO, 2012, p. 77)

A minha experiência no internato foi de 1984 a 1986, enquanto durou o curso de magistério. O primeiro momento foi desesperador, quando se fecharam as portas do colégio, me senti uma prisioneira e percebi que havia perdido a minha preciosa liberdade. Fui muito bem acolhida pelas irmãs, mas triste porque a minha vida não era mais a mesma. Acredito que as minhas colegas sentiram também a mesma coisa que eu. A irmã assistente nos apresentou para as internas presentes e fomos informadas das regras e horários a serem observados para o bom andamento do internato.

Assim, no dia seguinte, começamos a viver uma rotina bem diferente daquela que vivíamos juntamente com as nossas famílias. Levantávamos às 5:00 horas da manhã, com a oração dirigida pela irmã assistente e nós, em coro, respondíamos enquanto arrumávamos as nossas redes. Logo em seguida, dirigíamos para a limpeza dos alpendres e, após isso, corríamos para o banho. Retornando do banho, já nos preparávamos para participar da santa missa e, ao término da missa, dirigimo-nos ao refeitório para o café da manhã e prontas para ir à escola.

Após o horário escolar, almoçávamos, tínhamos meia hora de recreio. Em seguida, cada qual se dirigia para aprender um ofício, como bordar, costurar, emplumar, fazer varanda e outros. No horário dedicado aos ofícios, éramos acompanhadas por uma irmã, ou uma interna que dominasse um dos ofícios, como a responsável para ensinar tal atividade. Enquanto tecíamos, rezávamos o santo terço e cantávamos muitos cantos religiosos, para nos livrarmos dos maus pensamentos. Depois da merenda, nos dedicávamos aos trabalhos agrícolas, cuidando da horta, do jardim e do pomar, capinando, plantando ou colhendo. Como relata Melgueiro (2012), a sua experiência de internato;

[...] nele, os ensinamentos eram muito rigorosos, nós tínhamos que acordar às 5 horas da manhã para fazer o ofício de limpeza geral dos alpendres, pátios e banheiros, para, em seguida, irmos à beira do rio tomar banho, tudo muito rápido, para que às 6 horas, de segunda a domingo, assistíssemos à missa. Às tardes, tínhamos de rezar o terço e, à noite, íamos para sala de estudo, onde ficávamos até às 21 horas. No período em que não estávamos na sala de aula, as freiras nos ensinavam a bordar, costurar, tecer, e após a merenda da tarde íamos para roça, capinar o pomar, plantar macaxeira (MELGUEIRO, 2012, p. 32).

Ao final do dia, após a janta, tínhamos o horário para a recreação, seguido do horário de estudo para cumprir com as obrigações escolares, encerrando o dia com o horário para dormir. Essa foi a rotina de três anos, durante o ano letivo. Tivemos que nos adaptar a uma nova realidade. A pedido da irmã assistente, tínhamos que falar na língua portuguesa, como forma de prevenir o mal entendimento que poderia causar o uso de outras línguas. Afirma Melgueiro (2012, p. 33), “[...] quanto à língua, tínhamos de falar apenas o português e, se quiséssemos falar nossas línguas maternas, tínhamos de ser bem discretas.

Ainda nessa época, os falantes das línguas indígenas eram vistos com certa discriminação, mesmo entre os próprios indígenas. O indígena morador da zona urbana sentia-se superior ao indígena da zona rural, pelo fato de não falar mais a língua indígena e ‘saber’ falar o português. Tal situação ou atitude era visível entre as internas, nos primeiros dias de convivência. Algumas falavam nas línguas indígenas nos momentos de desentendimento para ofendê-las ou como forma de destratar psicologicamente a colega.

2.3 - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro- FOIRN: A luta pelos direitos indígenas.

A luta pelos direitos indígenas no rio Negro iniciou-se nas décadas de 1970 e 1980, quando as “[...] lideranças do movimento indígena da época discutem a ideia de lutar pela demarcação das terras indígenas” (BARRETO, 2012, p.58). De acordo com o mesmo autor, nesse mesmo período, também se lutava pela preservação da cultura dos povos do rio Negro.

As lideranças, antes de participarem de assembleias com os demais representantes de outras calhas de rios, reuniam-se com as pessoas de suas comunidades para decidirem as principais prioridades a serem apresentadas e defendidas nos encontros realizados em São Gabriel da Cachoeira. Suas lutas ganharam força na década de 80, que culminou com a fundação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, durante a II Assembleia dos Povos Indígenas do Rio Negro, tornando-se a representante legal dos povos dessa região. Como assegura o estatuto, a saber,

Art. 1º - A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, foi fundada no dia 30 de abril de 1987, com sede e foro em São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas, é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos,

apartidária, sem vínculo religioso, com tempo indeterminado de existência, que se regerá pelo presente estatuto.

Desde então, com a FOIRN, “[...] os indígenas obtiveram conquistas importantes, como a demarcação de terras e a educação escolar indígena, as quais foram as principais bandeiras de luta, desde o início do processo” (MELGUEIRO, 2012, p. 28). A FOIRN foi criada para defender e lutar pelos interesses da coletividade como o direito à educação específica, diferenciada e de qualidade, direito à saúde e à terra. Elementos essenciais que garantem uma vida digna aos indígenas da região. Por isso, é da competência da FOIRN observar os objetivos estabelecidos no Art. 2, do seu estatuto:

- I- Promover ações que garantam o cumprimento dos direitos constitucionais assegurados aos povos indígenas;
- II- Promover ações nas áreas de saúde, educação e desenvolvimento econômico e social, visando o bem estar dos povos indígenas do Rio Negro;
- III- Promover, valorizar, preservar e revitalizar a cultura dos povos indígenas do Rio Negro.

Assim, a FOIRN, com o apoio da FUNAI e do ISA, conseguiu avançar e fortalecer as lutas pelas causas indígenas do rio Negro. A FOIRN sempre apoiou e incentivou “[...] a participação efetiva dos professores indígenas da região, nos encontros anuais, focados na defesa de territórios e dos direitos à diversidade linguística, cultural, saúde e educação escolar indígena” (CABALZAR & OLIVEIRA, 2012, p. 32).

Desde a sua fundação, a FOIRN vem, junto às comunidades, buscando alternativas para atender as demandas dos povos indígenas, incentivando na produção dos artesanatos locais, como forma de preservar a cultura das etnias presentes na região e, acima de tudo, gerar renda para a sua família. Defende ativamente o resgate, a valorização e o fortalecimento da diversidade linguística e de todas as manifestações culturais favoráveis à autoidentificação indígena.

A fundação da FOIRN ajudou na consolidação dos direitos adquiridos a partir da Constituição Federal de 1988, quando “[...] iniciou-se uma outra política em que o Estado deixou de ser integracionista, passando a admitir o multiculturalismo” (GOMES, 2017, p. 39). Portanto, a FOIRN, como controle social, procura cobrar do poder público municipal a implementação das políticas linguísticas para efetivar as leis da cooficialização das línguas indígenas, das quais participou ativamente durante o processo da construção até a aprovação da lei da cooficialização. Nesse sentido, a sua atuação foi importante por contribuir no

reconhecimento do mosaico linguístico e cultural que difere São Gabriel da Cachoeira de outros municípios do Estado do Amazonas.

2.3.1 - A Política da cooficialização¹⁸ das línguas indígenas no Alto Rio Negro

Os movimentos indígenas que surgiram em todo o território brasileiro na década de 70 “[...] se fortaleceram e se posicionaram em ações de luta e reivindicações coletivas por seus direitos” (GOMES, 2012, p. 38). Foi quando, no rio Negro, iniciaram-se as discussões voltadas para as políticas públicas que valorizassem e reconhecessem a diversidade cultural e linguística da região. Esse direito foi reconhecido na CF de 1988, no capítulo dedicado ao direito dos povos indígenas e nos artigos sobre a educação, que assegura aos indígenas a utilização de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental regular, que também deve ser ministrado na língua portuguesa.

A partir desse pressuposto, de acordo com Silva (2013), os professores indígenas em formação no Curso de Magistério Indígena I, motivados pelas discussões sobre os direitos linguísticos e educacionais assegurados pela Constituição, apresentados pelos seus formadores, discutiram a possibilidade de criar uma lei para oficializar as línguas indígenas. Da discussão nasceu a proposta, posteriormente reivindicada pelos próprios indígenas, por meio de seus representantes legais. De acordo com Morello (2012);

[...] em 2002, a câmara de vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, atendendo a uma demanda de entidades constituídas e representadas pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), decretou oficiais no município as línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu. (MORELLO, 2012, p.10)

O ato de cooficialização das línguas indígenas significa que o município reconhece a sua existência e que seus falantes podem usá-las sem que sejam ignorados. Com esse decreto, o município de São Gabriel da Cachoeira, por meio da Lei N° 145/2002, reconhece a língua portuguesa como a língua oficial do país e estabelece como línguas co-oficiais as línguas “Nheengatu, Tukano e Baniwa”. Essas são as línguas com o maior número de falantes por calhas de rios, como destaca Morello (2012)

¹⁸ De acordo com Oliveira (2017), a cooficialização de línguas brasileiras apresenta o autoreconhecimento do falante como um agente democrático e atuante em sua nação, o que abre perspectivas para soluções coletivas em defesa e promoção dessa causa.

[...] três grandes rios e seus afluentes constituem o sistema hídrico e de transporte da região. Em cada um deles uma grande língua de intercomunicação, que funciona como língua franca, constitui, juntamente com as variadas outras línguas, um sistema de plurilinguismo ativo. As línguas Nheengatu, nos Rios Negro e Xié, Baniwa no Rio Içana e Tukano no sistema do Uaupés assumem essa função, com forte representação social. Sua cooficialização se legitima a partir destas condições históricas e são elas que ancoraram as iniciativas para implementação da lei (MORELLO, 2012, p. 12-13).

Assim, as línguas indígenas cooficializadas ganharam espaço e visibilidade na sociedade. Isso proporcionou aos falantes o reconhecimento do ponto de vista da identidade coletiva, por serem faladas por um expressivo número de pessoas. São Gabriel da Cachoeira, município mais plurilíngue, no artigo 6º, da Lei Nº 145/2002, também garante que “o uso das demais línguas indígenas faladas no município será assegurado nas escolas indígenas, conforme a legislação federal e estadual”. No município, todas as línguas indígenas têm o seu valor e reconhecimento, ficando a critério de cada escola decidir junto com os comunitários qual a língua indígena ensinar no espaço escolar.

Por isso, para a implementação da Lei Nº 145/2002 - Lei da cooficialização das línguas indígenas, a Lei 210/2006 “Dispõe sobre a regulamentação da cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, a Língua Portuguesa no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas”. A regulamentação das línguas indígenas cooficializadas ratifica as competências, direciona atribuições e responsabilidades para o cumprimento da lei, que visa fortalecer o ensino e o uso das línguas indígenas nas escolas da rede municipal e incentiva também o uso delas nos espaços e instituições públicas do município.

Ampliando o reconhecimento da diversidade linguística e fortalecendo a política da cooficialização, o Poder Legislativo, no uso de suas atribuições legais, aprovou a Lei Nº 0084/2017, que cooficializou a língua Yanomami, como resultado da reivindicação das lideranças e dos professores Yanomami da região de Maturacá, incentivando os falantes a usarem a língua indígena como forma de preservação e valorização.

A cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami foi uma conquista para os indígenas do alto rio Negro, que há décadas reivindicam por uma educação bilíngue, específica, diferenciada e de qualidade. Segundo Melgueiro (2012, p. 28), “[...] a valorização das línguas indígenas no Rio Negro somente veio ganhar uma grande importância a partir da segunda metade da década de 1990, quando se começou a discutir a implantação da educação escolar indígena entre os povos do Alto Rio Negro”. Discussões fortalecidas com base na CF, que garante o uso e o ensino da língua indígena aos povos originários.

Na perspectiva de estimular o uso das línguas cooficializadas e atender as demandas da educação escolar indígena, como assegura a Lei Nº 210/2006, cabe ao município cumprir o que está prescrito nos parágrafos do art. 2º, a seguir;

§ 1º A prestar os serviços públicos básicos de atendimento ao público nas repartições públicas, na língua oficial e nas três línguas co-oficiais, oralmente e por escrito;

§ 2º A produzir a documentação pública, bem como as campanhas publicitárias institucionais, na língua oficial e nas três línguas co-oficiais;

§ 3º A incentivar e apoiar o aprendizado e o uso das línguas co-oficiais nas escolas e nos meios de comunicações.

A Lei Nº 0084/2017 também propõe ao município as mesmas obrigações estabelecidas na Lei Nº 145/2002, garantindo o ensino e o uso da língua Yanomami no ambiente escolar e nas repartições públicas como incentivo para a sua valorização e preservação. No entanto, a política da cooficialização no município multilíngue, ao cooficializar as quatro línguas indígenas (Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami), parece desconhecer a importância que tem as línguas minorizadas do município, mesmo que o uso delas esteja garantido no artigo 6º da Lei Nº 210/2006, quando estabelece que “o uso das demais línguas indígenas faladas no município será assegurada nas escolas indígenas, conforme a legislação federal e estadual”. Parece que as demais línguas não têm a mesma relevância das línguas cooficializadas.

Nesse sentido, percebemos que o município reconhece e fortalece apenas o uso das línguas cooficiais, deixando as línguas minorizadas de livre uso nas suas comunidades, como estabelece o inciso §1º do art. 6º, que “as demais línguas serão consideradas oficiais no âmbito de suas comunidades”, ou seja, as línguas indígenas não cooficializadas não têm o mesmo valor e reconhecimento das línguas cooficializadas, fato que pode contribuir para o seu desaparecimento a curto prazo.

Na região do baixo rio Uaupés, inclusive na comunidade de Taracuí, a língua predominante é a língua Ye'pá Mahsã. As outras línguas como o Desana, o Piratapuya, o Arapaso, o Carapanã, o Kubeo, o Miriti-tapuya e o Barasana também da família linguística Tukano já se encontram em processo de extinção. Diante dessa situação, a probabilidade de as línguas minorizadas não continuarem vivas se torna cada mais preocupante pela forte influência da língua Ye'pá Mahsã e da língua portuguesa nas comunidades indígenas do baixo rio Uaupés. Acreditamos que a cooficialização da língua Tukano (Ye'pá Mahsã) incentivou e fortaleceu para que a população indígena do Uaupés de diferentes etnias tenha acesso à leitura

e à escrita da língua Ye'pá Mahsã, a língua ensinada na maioria das escolas municipais e estaduais da região do Uaupés.

Esse cenário é um problema que as populações indígenas vêm enfrentando. Segundo Monserrat (2006, p. 134), é porque “[...] a situação das línguas étnicas no Brasil adquire contornos dramáticos, que dificultam enormemente a implementação de medidas para sua salvaguarda, devido a seu reduzido número de falantes”. Essa situação enfraquece muito mais as línguas minorizadas, como vem acontecendo entre os povos do Alto Rio Negro, inclusive com as línguas indígenas do rio Uaupés, quando os falantes das línguas minorizadas adotam a língua Ye'pá Mahsã para falar e escrever, uma das línguas cooficializadas.

A lei da cooficialização reconhece a importância e a necessidade de se preservar e de vitalizar todas as línguas faladas no município, mas não consegue apoiá-las politicamente. Por isso, para os indígenas, a luta é contínua, porque, “[...] se as políticas oficiais para a sua salvaguarda são ainda insuficientes, uma forte esperança vem dos próprios povos indígenas, crescentemente mobilizados em torno da reivindicação de seus direitos linguísticos e da revitalização ou retomada de línguas tidas extintas ou perdidas” (MAIA & FRANCHETTO, p.13).

A cooficialização das línguas indígenas foi uma das medidas tomadas para prevenir o desaparecimento e ajudar no autorreconhecimento do próprio falante. Como visto anteriormente, desde a chegada do colonizador europeu na região do rio Negro, essas línguas foram ignoradas e desvalorizadas. O Poder Legislativo do Município de São Gabriel da Cachoeira, aprovando a lei da cooficialização, consolidou um dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, o direito ao uso da língua materna pelas comunidades indígenas.

Além da CF, outros documentos oficiais como a LDB (Lei nº 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2002), normas e diretrizes estaduais ou municipais garantem o ensino da língua indígena e, ainda, a língua indígena como língua de instrução na escola indígena. Mesmo assim, segundo Gomes (2012, p. 40), “[...] em todos eles, se dedica espaço maior ou menor às línguas indígenas dentro do âmbito da educação escolar a ser oferecida às comunidades indígenas”.

A partir da cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami, a população indígena do Alto Rio Negro e de seus afluentes toma ciência que todas as línguas faladas na região têm o mesmo valor e a mesma importância que a língua portuguesa. Mas o fato de a lei cooficializar apenas as línguas Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami, por

mais que a lei garanta que as línguas não cooficializadas têm o mesmo reconhecimento e valorização das línguas cooficializadas, não fortalece e estimula o uso das línguas minorizadas, porque as línguas cooficializadas assumem uma certa superioridade diante das línguas não cooficializadas. É uma situação preocupante porque, para o indígena, a língua faz parte de sua história, de sua vida e de sua identidade, ela é um instrumento de comunicação usada nas manifestações culturais e em outros eventos considerados sagrados, espirituais e sobrenaturais.

As leis de cooficialização das línguas indígenas fortaleceram o sentimento de que não se deve desistir sem antes lutar pelo que se acredita. O reconhecimento das línguas indígenas ao povo gabrielense proporcionou aos falantes a valorização da sua língua, sendo eles os principais responsáveis pela preservação e manutenção das línguas cooficializadas. Segundo Monserrat (2006, p. 132), “[...] a língua precisa ser respeitada e prestigiada, ter status mais elevado, e isso tem de ocorrer também de fora para dentro, da sociedade maior para a sociedade minoritária”. Enquanto as línguas minoritárias não tiverem o mesmo status da língua portuguesa, elas se tornam submissas e enfraquecidas.

Na perspectiva de efetivar a política de cooficialização do município, o Plano Municipal de Educação (PME), em consonância com os documentos oficiais que asseguram as comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas, propõe metas para fomentar a política linguística do município. Assim, o PME propõe na meta 22.42, a saber,

A Prefeitura Municipal deverá vincular a lei da cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami (lei municipal 145/2002 regulamentada na lei 210/2006) a uma secretaria com objetivo de implementar a lei para criar o Conselho Municipal de Política Linguística, com objetivo de elaborar plano municipal de implementação da lei.

Meta essa que sugere ao município um mecanismo de implementação da política linguística para a consolidação da lei de cooficialização. A inclusão da meta acima citada foi para que o Poder Público Municipal assumisse, de fato, o compromisso da valorização das línguas cooficializadas. Passa-se a atribuir ao município a responsabilidade de buscar alternativas e de criar políticas públicas que atendessem ao que foi estabelecido na lei nº 145/2002 e na lei nº 0084/2017. Entende-se que o ensino das línguas cooficiais fica inserido na proposta curricular para as escolas indígenas, com o objetivo de estimular a fala e, conseqüentemente, a escrita nas línguas cooficiais. Tudo isso com o apoio da escola, dos pais e das instituições envolvidas no processo de revitalização e preservação.

Assim, o PME ainda em vigência, como forma de intervenção no cumprimento da lei da cooficialização, assegura na meta 22.43, o seguinte;

Garantir que a Secretaria Municipal da Educação se adeque em caráter de urgência à lei da cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami (Lei nº 145/2002 regulamentada na lei 210/2006), reconhecendo a importância desta lei para valorização destas 4(quatro) línguas indígenas, passando a prover informações e aceitar a documentação nas 5(cinco) línguas oficiais do município Nheengatu, Tukano, Baniwa, Yanomami e Português.

Na verdade, o município tem, atualmente, cinco línguas oficiais e cooficiais, sendo quatro línguas indígenas e a língua portuguesa. Além da língua portuguesa e das línguas cooficializadas, o Poder Legislativo de São Gabriel da Cachoeira-AM aprovou a Lei Nº 128/2019, que dispõe sobre a inclusão da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Fundamental I e II e na modalidade EJA da rede municipal. Essa lei garante ao município a oferta do ensino de língua estrangeira nas escolas indígenas, dando a oportunidade aos estudantes das referidas escolas a terem acesso às informações e aos conhecimentos da cultura de outros países. Assim, reconhece o RCNEI/MEC (2002):

A aprendizagem de línguas estrangeiras, por outro lado, quando desejado ou vista como necessária, é um direito das populações indígenas e, nesse caso, deverá fazer parte do currículo de suas escolas nas etapas finais do ensino fundamental. Há alguns povos indígenas que, por habitarem regiões de fronteiras, expressam o desejo de aprender espanhol, francês ou inglês, para que possam interagir com falantes dessas línguas (MEC/RCNEI, 2002, p. 124)

Para os estudantes indígenas de São Gabriel da Cachoeira, estudar a língua espanhola é uma necessidade, por conta de o município estar localizado na região fronteira com a Colômbia e com a Venezuela. Desse modo, a língua espanhola é um dos componentes curriculares a ser ministrado nas escolas indígenas, para que os alunos tenham acesso e a oportunidade de conhecer a cultura dos países que têm como a língua oficial a Língua Espanhola. E, além do mais, a Língua Espanhola é uma língua muito presente no município devido à presença significativa dos imigrantes dos países vizinhos, da Colômbia e da Venezuela. A valorização das línguas, indígenas e não indígenas contribui para o reconhecimento e para o fortalecimento do multilinguismo na região do Alto Rio Negro e de seus afluentes.

2.3.2 – As línguas Ye'pá Mahsã e a Língua Portuguesa na comunidade de Taracúá

Conforme mencionado anteriormente, o povo Ye'pá Mahsã é “[...] pertencente à família linguística Tukano e tem sua maior concentração na região da bacia do Uaupés e seus afluentes (Tiquié e Papuri) também se localiza pelo rio Pio-Paraná, na Colômbia, que pertence à bacia do Paporis-Caquetá” (SILVA, 2013, p. 62). Na região do Uaupés, a língua Ye'pá Mahsã sempre foi um meio de comunicação e de transmissão de conhecimento usada para contar e recontar todo o processo histórico, desde a sua origem até aos dias atuais. Para os Ye'pá Mahsã, a língua representa a sua existência e é usada para explicar os acontecimentos vivenciados por eles, sempre procurando manter a sua essência e originalidade.

A Língua Portuguesa, a língua majoritária do país, antes da CF de 1988, foi ensinada aos indígenas como se ela fosse a única língua do país, mas, a partir da CF, esse cenário mudou com a introdução do ensino da língua indígena nas escolas. Hoje, a Língua Portuguesa pode ser considerada como língua de comunicação entre os indígenas e não indígenas de todo o território do Alto Rio Negro. Por que, “[...] a língua portuguesa não tem apenas a função de tornar os povos indígenas conhecidos junto aos não-índios: é quase sempre ela que como língua-franca - permite que os povos indígenas se conheçam e estabeleçam alianças políticas entre si” (RCNEI, 2002, p. 122).

É preciso considerar que antes, a política linguística integracionista ensinava a língua portuguesa para o fortalecimento do poder do estado, sem nenhuma preocupação com o destino das línguas faladas pelos indígenas das diferentes etnias. Tudo isso porque, segundo Oliveira (2009, p. 20), “[...] a política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio¹⁹ (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa”. O uso majoritário da língua portuguesa vem enfraquecendo as línguas indígenas, inclusive a Ye'pá Mahsã, tendo ela como a sua concorrente.

Mas antes da chegada da Língua Geral e, posteriormente, da Língua Portuguesa na região do Uaupés, a língua Ye'pá Mahsã foi a primeira língua (L1) para os Ye'pá Mahsã as línguas de colonização foram tornando-se segundas línguas (L2). Atualmente, algumas famílias da comunidade estão adotando a língua portuguesa como a L1 para os seus filhos e a

¹⁹ Glotocídio significa assassinato das línguas ou “difusão de uma nova língua em um espaço, enfraquecendo a natural da área (DICIONÁRIO inFORMAL, SP, 2016)”. Para Lindoso (2014), de acordo David Crystal, línguas morrem, o que é natural. O preocupante, para ele, é a velocidade da perda que está se fazendo sem precedentes na história escrita, decretando morte prematura, um glotocídio anunciado. Disponível em: <http://www.zagaia.blog.br/?p=242>

língua Ye'pá Mahsã como a L2. Logo, essa inversão de uso de línguas pelos indígenas ocorre “[...] principalmente, quando poucos são falantes daquela língua, ou quando os pais não mais se comunicam com os seus filhos usando sua língua materna” (GRUPIONI, 2006, p. 49). Essas atitudes dos pais são consequências das políticas linguísticas impostas no período de doutrinação dos Ye'pá Mahsã, quando ignoraram a existência da diversidade linguística e cultural na região do Uaupés.

De acordo com Morello (2012, p. 13), “[...] a tradição monolinguista do Estado brasileiro legitimou, em suas aparelhagens, apenas a Língua Portuguesa”, mesmo sabendo da pluralidade linguística presente em todo território brasileiro. Os mais atingidos nesse processo, evidentemente, foram os indígenas, que tiveram as suas línguas, sua cultura e seus conhecimentos praticamente destruídos e extintos. Apesar de tudo, os indígenas sempre enfrentaram tais desafios com coragem e união para serem reconhecidos e respeitados como cidadãos brasileiros e como seres humanos.

Os Ye'pá Mahsã, que aprenderam a falar o português sob pressão, por meio da imposição que se deu no internato, quando foram recrutados pelos missionários salesianos para serem escolarizados e catequizados, incentivavam os seus filhos a falarem o português. Como vimos anteriormente no depoimento constante no item 2.4, na opinião de algumas famílias, havia um incentivo de que os filhos aprendessem a falar o português. Ainda segundo o depoimento, devia-se aprender o português para que tivéssemos bom aproveitamento na escola, porque, na época, a escola era administrada pelos padres salesianos e pelas irmãs salesianas, as Filhas de Maria Auxiliadora – FMA. Dessa maneira, o corpo docente era formado pelas irmãs salesianas, pelos padres salesianos e por pessoas da cidade e o ensino era ministrado somente na língua portuguesa.

Com intuito de ajudar no processo de ensino aprendizagem dos filhos, era comum os pais decidirem ensinar a falar o português. Assim, num relato pessoal, sendo eu a primeira filha de sete irmãos, fui preparada para ensinar o português aos meus irmãos. Se eu falasse na língua Ye'pá Mahsã, era repreendida imediatamente. Mesmo proibida de falar a minha língua, continuei falando com os meus avós maternos porque eles não falavam e entendiam bem pouco o português. Com as demais pessoas da comunidade, com os meus irmãos, com os colegas de escola e vizinhos, eu tinha que falar somente na Língua Portuguesa. Ao incentivar os seus filhos a falar o português, a minha mãe estava ingenuamente contribuindo com a efetivação do objetivo das políticas integracionistas, na desvalorização da língua Ye'pá Mahsã, fortalecendo o uso da Língua Portuguesa, a língua oficial do país.

Falar o português hoje, no mundo globalizado, não significa perda de identidade, mas inclusão na sociedade de forma participativa e respeitosa. Dessa forma, falar o português não é um privilégio, mas uma necessidade para dialogar e lutar em benefício da coletividade. Falar uma língua proporciona conhecimento e aproximação da cultura de um povo. Portanto, para os Ye'pá Mahsã, falar, ler e escrever na língua portuguesa possibilita que eles tenham acesso aos relatórios, documentos e pesquisas realizadas sobre o seu povo desde a chegada do colonizador europeu, já que boa parte desse material foi registrada em português.

O colonizador aprendeu a língua Ye'pá Mahsã, incentivou que as outras etnias adotassem a língua Ye'pá Mahsã e os Ye'pá Mahsã foram obrigados a falar o português, com o propósito de consolidar o mais rapidamente possível o processo de doutrinação. Desde então, a língua Ye'pá Mahsã vem dominando sobre as demais línguas indígenas do Uaupés, deixando-as ameaçadas de extinção. A política de cooficialização fortaleceu a língua Ye'pá Mahsã, a única língua cooficializada da bacia do Uaupés, deixando mais vulneráveis as demais línguas da família linguística Tukano.

Com a cooficialização das línguas indígenas, de acordo com Silva (2007, p. 69), “[...] aqueles que resistiram e lutaram contra a discriminação dos usos da língua e aqueles que foram submetidos ao silêncio étnico poderão, agora, liberar o seu grito de liberdade entoando os cânticos que ainda trazem na memória. Soltar a voz é um desafio”. Porque não basta apenas cooficializar para valorizar, preservar ou revitalizar as línguas indígenas, mas é necessário criar políticas linguísticas favoráveis que atendam as demandas indígenas, consolidando o que foi estabelecido na lei de cooficialização. Que todas as línguas minorizadas sejam também cooficializadas para que o município seja reconhecido de fato pela sua diversidade linguística.

Segundo Oliveira (2007, p. 41), “[...] oficializar uma língua significa que o estado reconhece sua existência e reconhece aos seus falantes a possibilidade de não terem que mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos da sua vida civil”. Os falantes das línguas cooficializadas passam a ser atendidos e a ter a liberdade de redigir documentos na língua que falam. Podem agora exigir do Poder Público um atendimento adequado, como forma de reconhecimento da diversidade linguística do município.

Para Bruno (2007, p. 35), a lei de cooficialização representa “[...] a conquista que os indígenas nascidos naquela região obtiveram com o reconhecimento oficial destas línguas, pois possibilitou reverter todo um processo de relação negativa que os indígenas mantinham

com a língua de seus avós e de seus pais”. Falar, sem se sentir envergonhado, a língua que o identifica como indígena, demonstra uma atitude de superação e de autorreconhecimento da sua cultura e da sua língua.

A política de cooficialização foi pensada para encorajar os indígenas a falarem as suas línguas sem constrangimento e sem sofrer qualquer tipo de discriminação. Assim, para Silva (2007, p. 66), “[...] na “terra das línguas”, estas devem ser livres para circular por ruas, avenidas, becos e praças, abrindo a possibilidade para que as línguas possam descer e subir os rios das regiões, e que seus afluentes possam olhar o seu horizonte étnico sem medo e sem vergonha”. As línguas indígenas precisam ser, cada vez mais, valorizadas pelos falantes e respeitadas pelos não falantes.

Respeitar e reconhecer as diferenças linguísticas enriquece a cultura de um povo. Se existe história e conhecimento é porque existe uma língua usada para transmitir ou registrar fatos importantes de um período para outro ou entre pessoas de épocas diferentes. Nesse sentido, a língua Ye’pá Mahsã foi o instrumento de transmissão da cultura e da história de origem do povo Ye’pá Mahsã de geração em geração até os dias atuais.

2.3.3 – O papel social da língua Ye’pá Mahsã

A língua, para os Ye’pá Mahsã, é um meio de interação e de comunicação usada entre as famílias e demais comunitários nos momentos em que compartilham a *quinhãpira*, antes de realizar o trabalho do dia. É um costume ainda preservado por muitas comunidades indígenas do Uaupés, inclusive na comunidade de Taracuá. O momento de partilha do mingau e da *quinhãpira* acontece, geralmente, antes das reuniões para tomadas de decisões em benefício dos moradores da comunidade ou de trabalhos comunitários.

Para esse momento de partilha, de acordo com Rezende (2010), cada família leva o que tem para dividir com os seus parentes, podendo ser uma simples *quinhãpira*, mingau, carne de caça e outros alimentos conseguidos no dia anterior ou durante a noite. É o momento não só de partilha de alimentos, mas de informações e conversas sobre o seu cotidiano, como destaca o mesmo autor,

Enquanto os homens estão se alimentando, as mulheres conversam entre elas, contam histórias, falam sobre os seus maridos, contam fatos engraçados e dão gargalhadas. Os homens também intervêm nas suas conversas. Faz parte do momento. É um momento lúdico, de alegria, de partilha de vida. [...] enquanto as mulheres se alimentam, os homens ficam conversando, contando histórias, sonhos, achando graça, falando sobre projetos de trabalhos, acontecimentos de outros

lugares, sobre os trabalhos dos outros, experiências de outros lugares, sobre o trabalho que estão fazendo na roça, contam sobre o andamento da educação dos filhos, etc (REZENDE, 2010, p. 14).

O momento da quinhãpira e do mingau proporciona aos comunitários a socialização dos fatos do dia a dia que acontecem no seio da família. Tanto os homens quanto as mulheres aproveitam a oportunidade para falar sobre o trabalho na roça, sobre a educação dos filhos e sobre os problemas da comunidade. Tudo isso para juntos buscarem uma solução para o bem-estar de todas as famílias. Quando acontece um problema na comunidade, como, por exemplo, de estranhamento entre os moradores ou com os mais jovens, é comum a liderança local convocar todos os moradores para informar o problema e apresentar proposta e ouvir sugestões para solucionar tal problema sem ofender ou magoar os envolvidos.

Nesse sentido, percebe-se como a língua é importante, ela proporciona diálogo por isso é o principal meio de comunicação. Por meio dela, os Ye'pá Mahsã transmitiram os valores da sua cultura, a mitologia da origem da humanidade, os cantos e danças tradicionais, ou seja, todo o conhecimento foi repassado e socializado de geração em geração através da língua Ye'pá Mahsã. Acredita-se que os seus ancestrais se serviram da oralidade para estabelecer regras de vida a serem respeitadas pelos seus familiares e por todos os membros da aldeia. A língua proporcionou a organização social das aldeias e, atualmente, das comunidades. A língua tem papel fundamental na organização de um povo, segundo Bagno (2014);

[...] é um trabalho social empreendido coletivamente por todos os membros da comunidade que a utilizam. Cada um de nós não é um mero “usuário” da língua que falamos: nós também somos os produtores, os cultivadores, os preservadores, os transmissores e os transformadores dessa língua que nos pertence a cada um de nós como indivíduo e como membro de grupo social que partilha uma mesma cultura (BAGNO, 2014, p. 14).

A língua Ye'pá Mahsã foi o meio de comunicação usada para organização do grupo étnico, usada para a divisão dos trabalhos realizados nas aldeias ou comunidades e usada para trocar as experiências de vida e os conhecimentos da cultura. Para os Ye'pá Mahsã, a língua tem a sua importância e foi por meio dela que conheceram como viviam os seus antepassados e a sua organização tribal antes e depois da chegada do colonizador europeu na região do rio Uaupés. A Língua Geral se faz presente entre os Ye'pá Mahsã porque existe empréstimo de vocabulários da Língua Geral para a língua Ye'pá Mahsã. Por sua vez, o português procura, gradativamente, sobrepor-se à língua Ye'pá Mahsã que, por sua vez, sobrepõe as línguas minorizadas.

Entre os Ye'pá Mahsã, existia uma organização hierárquica muito respeitada antigamente. Foi uma forma de manter o respeito entre os grupos, dividindo-se em irmãos maiores e irmãos menores. Cada grupo tinha atribuições específicas dentro da etnia, as partes dessa organização eram consideradas como clãs e representadas por blocos, conforme Maia & Andrello (2019);

Quadro 8: Organização hierárquica do povo Ye'pá Mahsã

Bloco I – Masã ma'mi sumua kurua [Grupo dos irmãos maiores]	
1 – Yu'upuri	2 – Ye'parã
1.1 – Yu'upri wa'uro [partiu da região]	2.1 – Ku'maro wa'uro
1.2 – Yu'upuri oakapea [partiu da região]	2.2 – Ye'pãrã oakapea [extinto]
	2.3 – ye'pãrã oyé
Bloco II – Akabihi sumua kurua [Grupo dos irmãos menores]	
Ma'ma kurua [Grupo dos novos]	Bukutiro kurua [Grupo dos antigos]
2.1.1 – Wesémi kuisere	2.3.1– Yu'úpuri pamo
2.1.2 – Maakupi	2.3.2 – Yu'úpuri atâro
2.1.3 – Yakê duka	2.3.3 – Ye'pãrã me'ru
2.1.4 – Bu'û di'peri	2,3,4 – Ye'pãrã nu'kô
2.1.5 – Buû be'ra	2.3.5 – Akûto batîro ou pa'tîro
2.1.6 – Uremiri as'kuró	2.3.6 – Ye'pãrã ku'kú
	2.3.7 – Ye'pãrã burú
	2.3.8 – Ye'pãrã yãmiro
	2.3.9 – Ye'pãrã pãresi ou torogu
	2.3.10 – Akûto yiirape ma'um
	2.3.11 – Akûto papéra
	2.3.12 – Ye'pãrã-su'i ou Ta'ro o'meperi
	2.3.13 – Bosó Kaperi [surgiu depois, serra Garça]
	2.3.14 – ãhûsiro turo
Bloco III (a) Wi'seri kumua ou Wi'seri bayaroa (ku'mâroa) [zeladores de cantos e entoações]	
1. Ku'mâro po'rã	
Bloco III (b) Ye'pã-Di'iro Masa yekusumuá [avós do Tukano]	
1. Bayâ pō'ra	

<ol style="list-style-type: none"> 2. Akûto buûse, também Baa Porã 3. Bosoá 4. Âpû Keria 5. Ye'pârã nuhîro, também Yujuroá 6. Akûto kuha 7. Yairó
<p>Bloco IV – Mu'rô i'yânuroko'tekarã [preparadores do cigarro]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Umû si'si 2. Yaî 3. Ye'pâ kutiro 4. Wa'ise paro 5. Bu'u yii 6. Mumî

Fonte: Revista Mundo Amazônico (MAIA & ANDRELLO, 2019, p. 57).

Essa forma de organização serviu para manter o respeito e a ordem entre as pessoas da mesma etnia, sendo que os irmãos maiores do primeiro bloco eram considerados como os chefes, os irmãos menores do segundo bloco como os guerreiros, os membros do terceiro bloco como os especialistas de cantos xamânicos e o último bloco representado por preparadores de cigarro. Essa organização foi pensada pelos ancestrais dos Ye'pâ Mahsã para que houvesse dentro da etnia a divisão das responsabilidades nas tarefas e nos trabalhos realizados nas aldeias. Foi a maneira ideal, na época, para garantir o reconhecimento entre os membros do povo Ye'pâ Mahsã das suas atribuições e do seu cumprimento.

Todas as atribuições e as responsabilidades direcionadas a cada grupo veio da força da língua. A organização hierárquica tribal ocorreu porque a língua foi a intermediária de todos os fatos e dos acontecimentos desde a origem da humanidade. Para Bagno (2014);

[...] cada língua humana representa um modo muito particular de simbolizar o mundo, um experimento bem-sucedido de dar conta das tarefas cognitvas de um grupo social, um ambiente cultural específico para o desenvolvimento da vida de muitas pessoas, além de veículo de transmissão de saberes os mais variados, peculiares àquela comunidade (BAGNO, 2014, p. 40).

Para os indígenas, a língua tem uma importância porque foi ela a principal intermediadora na transmissão de conhecimentos tradicionais por milhares de anos, de geração em geração. Se existe a língua Ye'pâ Mahsã é porque existe um povo lutando para mantê-la viva. Porque os Ye'pâ Mahsã acreditam que dependem dela para que a sua história seja contada para a futura geração da comunidade de Taracuá e para toda a região do Uaupés.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa. Para alcançar o seu objetivo, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos procedimentos metodológicos, dos participantes da pesquisa, dos instrumentos da pesquisa, dos procedimentos de coleta de dados e dos procedimentos de análise de dados. Todo trabalho foi desenvolvido com base no método etnográfico e nas abordagens qualitativa e quantitativa.

3.1 - Procedimentos Metodológicos

A metodologia norteadora para o desenvolvimento desta pesquisa foi o método etnográfico em comunhão com a abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como objeto a investigação da língua do povo Ye'pá Mahsã, que ora enfrenta a influência da língua portuguesa na comunidade. Para Ferreira (2015), a utilização de diferentes concepções metodológicas proporciona ao pesquisador um leque de possibilidades investigativas, quando se tem o ser humano como objeto de estudo. Ainda segundo Rocha e Eckert (2008), a prática de pesquisa etnográfica responde a uma demanda científica de produção de dados de conhecimentos antropológicos a partir de uma inter-relação entre o pesquisador e o sujeito investigado que interagem por meio de observação, conversa formal e informal e entrevista.

Assim, nesta pesquisa, o método etnográfico foi essencial porque segundo Angrosino (2009):

- Ele é baseado na pesquisa de campo (conduzido no local onde as pessoas vivem e não em laboratórios onde o pesquisador controla os elementos do comportamento a ser medido ou observado).
- É personalizado (conduzido por pesquisadores que, no dia a dia, estão face a face com as pessoas que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo).
- É multifatorial (conduzido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados – os quais podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa – para triangular uma conclusão, que pode ser considerada fortalecida pelas múltiplas vias com que foi alcançada (ANGROSINO, 2009, p. 31).

Nesse sentido, ajudou na aproximação com os moradores da comunidade de Taracuí, para ouvir, para conversar e para observar o grau de uso da língua Ye'pá Mahsã e da Língua Portuguesa na comunidade. A pesquisa ocorreu dentro do esperado, apesar do momento difícil que vivemos: o período pandêmico da COVID-19. Por isso, todos os cuidados

sanitários orientados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) foram observados, como distanciamento social, uso de máscara, álcool em gel ou água e sabão para a higienização das mãos. Todas as recomendações sanitárias foram seguidas rigorosamente, principalmente, porque a pesquisa ocorreu entre os meus parentes Ye'pá Mahsã, mesmo que todas as pessoas da comunidade e eu (pesquisadora) já tivessem tomado duas doses de vacina contra o novo Coronavírus.

3.1.1 – O *corpus* da pesquisa

Para a realização da pesquisa, utilizou-se um caderno de campo, para ser usado durante o meu trabalho de campo, para registrar as observações consideradas pertinentes para a pesquisa. Com a ajuda da orientadora, foram elaborados dois questionários sociolinguísticos, sendo um para ser aplicado junto aos professores e outro para ser aplicado com as lideranças da comunidade.

Quando se percebia que o participante preferia responder oralmente, dizendo sentir-se melhor e mais à vontade para participar da pesquisa respondendo o questionário, foi necessário gravar para posteriormente fazer a transcrição do registro em áudio. Algumas conversas pertinentes à pesquisa também foram gravadas com o consentimento dos participantes. As gravações foram feitas com os conhecedores da mitologia Tukano da comunidade de Taracuá, a título de conhecimento e aperfeiçoamento com relação à mitologia escrita e contada pelos escritores e narradores indígenas.

Durante a oficina da cerâmica, observei junto às ceramistas todo o processo da confecção de cerâmicas, desde o seu preparo até a pintura e a queimação. Conversando com algumas delas, foi observado que essa atividade é importante, porque é uma atividade que lhe garante a independência financeira. Observou-se, também, como elas compartilhavam o seu conhecimento na confecção das peças e o mais interessante foi que elas não tinham nenhuma receita pronta, ensinavam o passo a passo da produção da cerâmica, as medidas e os tamanhos tudo oralmente. As mais experientes orientavam as menos experientes na atividade, de forma prazerosa e divertida.

A pesquisa foi realizada na sede do Distrito de Taracuá, localizada na abrangência do baixo rio Uaupés, cuja região é habitada pelos falantes da família linguística Tukano, dentre os quais está o povo falante da língua Ye'pá Mahsã, nosso objeto de estudo a partir das relações sociais que se estabelecem nos usos da língua. Na verdade, todo o trabalho de campo foi desenvolvido na comunidade com participantes de diferentes faixas etárias, para

identificar o grau de uso da língua Ye'pá Mahsã e da Língua Portuguesa na comunidade de Taracuá.

Para desenvolver o trabalho de campo e obter dados, foram realizadas duas viagens a campo. A primeira viagem ocorreu no mês de agosto de 2021, juntamente com a equipe da SEMED, que viajou para o Distrito de Yauareté, a serviço da própria Secretaria. A viagem serviu para apresentar o projeto de pesquisa e os questionários como um dos instrumentos utilizados para a geração de dados da pesquisa. Assim, o primeiro encontro aconteceu com o gestor e os professores da Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus. Participou também desse encontro o atual líder da comunidade.

Nessa oportunidade, ocorreu o encontro com as lideranças da comunidade, intermediado pelo líder da comunidade, que convidou as lideranças das vilas (os animadores), para que eu pudesse também apresentar o projeto de pesquisa, que tinha como o objeto de investigação a língua Ye'pá Mahsã como linguagem e prática social e sua inter-relação entre língua, cultura e diversidade sociocultural na sede do distrito de Taracuá, Nessa ocasião, foi possível também apresentar o questionário que seria aplicado junto aos informantes, explicou-se aos presentes o quanto seria importante a participação deles na pesquisa, tendo em vista a importância dos presentes na vida da comunidade.

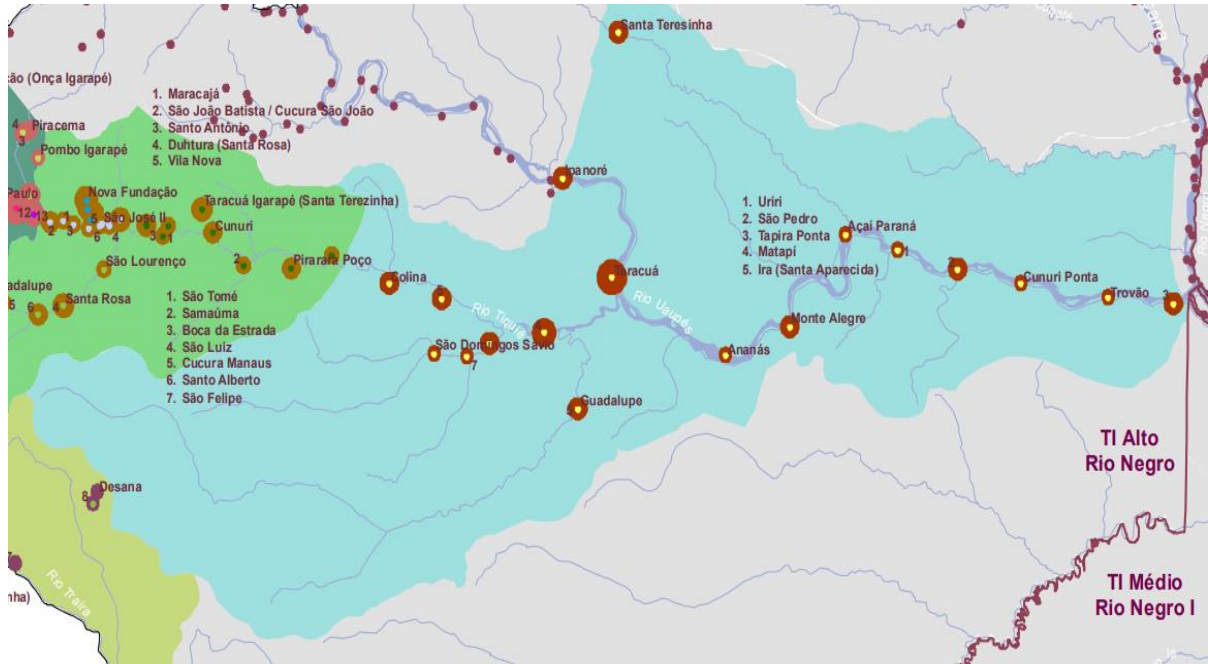
A segunda viagem para campo aconteceu no mês de outubro de 2021. Foi necessário retornar para a retomada dos trabalhos de campo desenvolvidos na primeira viagem, principalmente para os esclarecimentos de algumas dúvidas que surgiram na medida em que foram explicadas as perguntas dos questionários. Durante a permanência na comunidade, foi possível participar das atividades cotidianas da comunidade, como as orações da manhã, da missa, da novena, das reuniões que aconteceram na vila e na comunidade em geral, do mingau e da quinhãpira. Todos esses momentos foram importantes e devidamente registrados com foco nos usos sociais da língua, principalmente quando se tratava do uso da língua Ye'pá Mahsã.

3.1.2 - O Distrito de Taracuá

O Distrito de Taracuá é formado por várias comunidades indígenas e abrange uma parte do território da região do Uaupés e do Tiquié, sendo o baixo rio Uaupés, afluente do rio Negro e o baixo rio Tiquié, afluentes do rio Uaupés, no Município de São Gabriel da Cachoeira – AM. É uma região habitada pelos Ye'pá Mahsã e por diversos grupos étnicos,

pertencentes a três famílias linguísticas: Tukano, Aruak e Maku. Tem seus limites com os Distritos de Pari-Cachoeira e Yauaraté, formando o Triângulo Tukano, denominado assim, por motivo da maior presença populacional dos Ye'pá Mahsã, em todos os distritos.

Figura 07: Mapa do Distrito de Taracuí



Fonte: Recorte do Mapa da Coordenadoria DIÁWI'I, elaboração: FOIRN, FUNAI e ISA 2018/2020

O rio Uaupés, de acordo com Silva (2013, p. 45), “[...] é o maior afluente que compõe a bacia hidrográfica do rio Negro, com aproximadamente 750 quilômetros de extensão”. Como já mencionado, a população dessa região foi escolarizada pelos missionários salesianos. Após o fechamento dos internatos, o espaço que acolhia as alunas e hospedava as salesianas - FMA passou a funcionar como a Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus.

Todo o território representado pelo mapa também representa a Paróquia do Distrito de Taracuí que pertence à Diocese de São Gabriel da Cachoeira. A fé implantada desde o período da colonização continua viva entre os Ye'pá Mahsã. A palavra de Deus (o evangelho) tem um significado importante na vida de cada um dos meus parentes. A paróquia de Taracuí, desde a saída dos salesianos, tem sido administrada por padres diocesanos e por padres de outras congregações, juntamente com as irmãs salesianas que continuam desenvolvendo o trabalho de evangelização entre os Ye'pá Mahsã.

A população do Distrito de Taracuí, como já mencionado, é formada por diferentes etnias, pertencentes a três famílias linguísticas: Tukano, Aruak e Maku, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 9: Total de famílias por etnia do Distrito de Taracuí

Nº	Etnia	Famílias	Família Linguística
01	Arapaso	02	Tukano
02	Baniwa	30	Aruak
03	Bará	02	Tukano
04	Barasana	04	Tukano
05	Baré	02	Aruak
06	Desana	169	Tukano
07	Hupda (Hupde)	175	Maku
08	Kubeo	02	Tukano
09	Makuna	02	Tukano
10	Mirititapuya	25	Tukano
11	Piratapuya	95	Tukano
12	Siocitapuya	06	Tukano
13	Tariana	203	Aruak
14	Tukano(Ye'pá Mahsã)	426	Tukano
15	Tuyuka	74	Tukano
16	Wanano (Kótiria)	09	Tukano
17	Yuhupdhe	70	Maku
TOTAL DE FAMÍLIAS		1.296	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora conforme os dados do DSEI/ARN/SGC- SIASE-SESAI/MS.

De acordo com o quadro acima, constatamos que o Distrito de Taracuí é formado por 1.296 famílias pertencentes a uma das etnias apresentadas no quadro. Por meio do quadro acima, podemos observar a presença da diversidade étnica em todo o território de Taracuí. Cumpre mencionar, no entanto, que a diversidade linguística não corresponde à diversidade étnica, por conta do domínio da língua Ye'pá Mahsã entre outras etnias da família linguística Tukano. A expansão da língua Ye'pá Mahsã entre outros povos da região do Uaupés pode ser considerada um fator de ameaça frente às outras línguas minorizadas e pode levar ao desaparecimento de algumas delas.

Quando se trata de valorizar ou vitalizar uma língua indígena, é importante observar os dados demográficos para verificar o crescimento ou a redução populacional dos falantes da língua em estudo, bem como verificar quais línguas são faladas pelos falantes que compõem o estudo. Diante dessa preocupação, apresento, no quadro abaixo, os dados demográficos do

distrito de Taracuí, fornecidos pelo DISEI/ARN/SGC. Lembrando que são dados demográficos, portanto, quantitativos que não informam quais e quantas línguas são faladas pelos indígenas atendidos pelo DSEI no Distrito de Taracuí.

Quadro 10: Apresentação demográfica do Distrito de Taracuí

População do Distrito de Taracuí por faixa etária						
Ano	Menor de 5 anos	De 5 a 9 anos	De 10 a 19 anos	De 20 a 59 anos	Maior ou igual a 60 anos	Total
2019	181	199	306	542	86	1.314
2020	184	180	323	519	101	1.307
2021	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com dados do DISEI/ARN/SGC - SIASI-SESAI/MS

O quadro acima mostra os dados demográficos por faixa etária da população do Distrito de Taracuí, independente da etnia a que pertence e/ou da língua que fala. A estimativa populacional de 2020 nos traz preocupações e, tendo em vista essa redução, pode-se estimar que estivesse relacionada com as mortes provocadas pela Covid 19, contudo, não se pode afirmar categoricamente tal observação. O quantitativo de menores de 5 anos nos faz pensar que nasce pouca criança durante o ano. O número reduzido de nascimentos de crianças na comunidade pode ser um dos motivos pelo qual o número de alunos matriculados na Educação Infantil vem reduzindo a cada ano.

Pelos dados demográficos, percebe-se uma diferença no quantitativo de um ano para outro como na faixa etária de 5 a 9 anos de idade e de 20 a 59 anos de idade. A explicação para essa diferença pode estar relacionada a óbitos por conta da pandemia ou à migração de algumas famílias para as outras regiões administrativas ou para a sede do município de São Gabriel da Cachoeira.

3.1.3 - Os participantes da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa foram comunitários, professores e lideranças indígenas da comunidade de diferentes etnias, falantes da língua Ye'pá Mahsã. Antes do encontro com os comunitários, professores e lideranças, foi entregue ao líder geral da comunidade a carta de

apresentação emitida pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Participaram da pesquisa os professores ativos, de diferentes etnias, lotados na Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, exceto os professores das salas anexas, os professores licenciados por doença e os que estivessem aguardando aposentadoria. Por isso, dos 12 (doze) professores que receberam o questionário, apenas uma professora não devolveu. Com o propósito de proteger a identidade dos participantes da pesquisa, foram utilizados os nomes indígenas fictícios, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 11: Perfil dos professores

Nº	Nome	Tempo de atuação	Formação Acadêmica	Etnia
01	Doe	33 anos	Lic. Plena em Matemática/UFAM	Tukano
02	Yu'úpuri	03 anos	Lic. em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável/UFAM	Tukano
03	Irēmiri	15 anos	Lic. em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável/UFAM	Tukano
04	Bu'u	06 anos	Lic. Plena em Matemática/UFAM	Tukano
05	Sui	13 anos	Licenciatura em Sociologia/UFAM	Tukano
06	Ahkto	06 anos	Lic. Plena em Filosofia	Tukano
07	Su'egɿ	06 anos	Licenciatura Intercultural/UFAM	Tukano
08	Yai	33 anos	Lic. Pena em Matemática/UEA	Desana
09	Nuhiro	35 anos	Lic. Plena em Pedagogia e Física/UFAM	Tukano
10	Yu'sio	21 anos	Lic. Plena em Pedagogia e Letras-Língua Espanhola/UFAM	Barasana
11	Ye'pá	35 anos	Normal Superior/UEA	Tukano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Questão 1 (APÊNDICE A)

Participaram também da pesquisa as lideranças da comunidade de diferentes faixas etárias e etnia, falantes da língua Ye'pá Mahsã, com residência fixa na comunidade com mais de dois anos. Por se tratar da participação de diferentes faixas etárias e para facilitar na organização, os participantes foram organizados em três grupos, como pode ser observado no quadro 12.

Quadro 12: Divisão de grupos conforme os critérios de inclusão

PARTICIPANTES DA PESQUISA		
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
De 18 a 25 anos	De 26 a 39 anos	40 anos e +

Fonte: Elaborado pela pesquisadora conforme os critérios de inclusão

Com o intuito de também preservar a identidade das lideranças que participaram da pesquisa, foram utilizados os nomes indígenas fictícios de forma aleatória, mas nomes da etnia de seu pertencimento, respeitando a identidade étnica de cada um, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 13: Perfil das lideranças

Nº	Nome Indígena	Etnia	Profissão	Função na comunidade
01	Ye'pa sũ'rio	Tukano	-	Coordenadora da Pastoral de Juventude há menos de 1 ano.
02	Kãmaro	Tukano	Estudante	Membro do Grupo de Jovens
03	Yupuri	Tukano	Estudante	Membro do Grupo de Jovens
04	Yupahkó	Tukano	Ceramista	Liderança -Fiscal da AMIRT há 6 anos
05	Wehkorio	Piratapuya	Estudante	Esposa do Fiscal Distrital
06	Buyadihio	Miriti-Tapuya	-	Vice-Coordenadora da Pastoral da Juventude
07	Du'as	Tariana	Agricultora	Esposa do Conselheiro Distrital
08	Doé	Tukano	Serviços Gerais	Conselheiro Distrital
09	Soegũ	Tukano	Serviços Gerais	Vice-líder da comunidade há 10 meses
10	Ahkuto	Tukano	Pescador	Líder geral da comunidade.
11	Ûrẽmiri	Tukano	Agente Ind. de saúde	Coordenador da Pastoral da Catequese há 20 anos.
12	Seripe	Tukano	Agricultor	Presidente de Associação há 4 anos; Conselheiro Distrital de Saúde há 2 anos; Animador de vila há 6 anos e atualmente como catequista há 2 anos.
13	Ûrẽmiri	Tukano	Agricultor	Animador da Vila Areal há 2 anos.

14	Ñigo	Piratapuya	Agricultora	Esposa do líder geral.
15	Púii	Desana	Agricultora	Animadora de Vila há 6 anos.
16	Yuciró	Desana	Serviço Gerais	Esposa do animador da vila Areal.
17	Barí	Tariana	Agricultora	Presidente da Associação há 4 anos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Questão 2 (APÊNDICE B)

Das vinte lideranças que foram convidadas a participar da pesquisa, três não devolveram o questionário, por isso, contamos com a participação de dezessete lideranças, como pode ser observado no quadro acima. Ainda observa-se, no quadro, o quantitativo de outras etnias representadas pelas mulheres por conta do casamento com os Ye'pá Mahsã, o que não significa que na comunidade não tenha homens de outras etnias.

A presença de outras etnias na comunidade não quer dizer que elas sejam falantes de suas línguas. Dessa forma, fica evidente que, na comunidade, fica difícil identificar a pessoa pela língua que fala. Praticamente todas as etnias da região e da comunidade são falantes da língua Ye'pá Mahsã. Essa predominância torna a língua Ye'pá Mahsã uma língua hegemônica, mesmo que existam outras línguas indígenas na região e na comunidade.

Assim, para Coelho (2019, p. 100), “[...] é muito importante que os informantes selecionados para serem entrevistados sejam representativos da comunidade de fala a que pertencem”. No caso da comunidade investigada, a identidade étnica não corresponde à identidade linguística, tendo em vista que todos os participantes dominam a língua Ye'pá Mahsã e a usam cotidianamente, mesmo tendo outra língua como língua materna.

3.1.4 - Os instrumentos de pesquisa

Como instrumento de pesquisa para a geração de dados, foram usados os questionários, a entrevista e a observação durante as atividades comunitárias, como orações, reuniões, nas ruas da comunidade, na escola e nos momentos da partilha comunitária do mingau e da quinhãpira. Durante o trabalho de campo na comunidade, tudo foi observado e anotado, considerando que, mesmo sendo indígena pertencente à comunidade investigada, como pesquisadora, objetivou-se a observação do objeto de estudo sem interferência de informações anteriores, tendo em vista ainda que há aproximadamente 30 anos não resido no

local e, principalmente, não tenho realizado cotidianamente a observação dos usos sociais da língua Ye'pá Mahsã na comunidade.

Os questionários foram elaborados com base em Maia (2006) e Silva (2007 e 2010), com adaptações para a realidade da comunidade investigada nesta pesquisa. Nesse sentido, a utilização dos questionários como ferramenta de pesquisa ajudou a registrar a percepção dos informantes sobre o direcionamento dos usos sociais da língua Ye'pá Mahsã na comunidade, podendo sugerir projetos de fortalecimento a longo ou a curto prazo.

Diante dessa preocupação, os questionários foram os instrumentos ideais para auxiliar no levantamento da situação sociolinguística da comunidade investigada, considerando que “[...] a Sociolinguística é uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos COELHO, 2019, p.12)”. Investigar o grau de uso da língua Ye'pá Mahsã na comunidade de Taracuí foi um dos meios encontrados para ajudar os Ye'pá Mahsã a refletirem sobre as suas atitudes e sobre os comportamentos que contribuem na valorização da língua Ye'pá Mahsã ou, em algumas situações, como se poderá verificar no próximo capítulo, de desvalorização da língua em contexto escolar frente à língua portuguesa.

Assim, os questionários (APÊNDICE 1 e 2) elaborados para a geração de dados tiveram como objetivo traçar o perfil dos participantes, tanto dos professores como das lideranças, como está apresentado no quadro 1 e 3. Além de traçar o perfil dos participantes, os questionários também foram de cunho investigativo quanto ao uso da língua Ye'pá Mahsã e da língua Portuguesa na comunidade.

3.1.5 - Procedimentos de coleta de dados

O procedimento da coleta de dados iniciou-se no dia 13 de agosto com a apresentação do projeto de pesquisa ao líder geral da comunidade (que tem a mesma representatividade de capitão).

Inicialmente, em reunião junto aos comunitários, o projeto de pesquisa foi apresentado, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE foi lido, bem como a Carta de Apresentação emitida pelo Coordenador do PPGL. Os presentes assinaram o TCLE e entregaram à pesquisadora, que eventualmente respondia aos questionamentos que surgiam na leitura. Em seguida, foram apresentados os instrumentos de pesquisa (os questionários) que foram lidos e discutidos entre a pesquisadora e os participantes. Ficou estipulado que, em uma semana, os questionários seriam devolvidos já respondidos e qualquer dúvidas quanto ao

preenchimento poderiam ser dirigidas à pesquisadora, que permaneceria na comunidade fazendo as observações de campo.

As entrevistas semiestruturadas sobre a organização e o histórico da comunidade também figuraram como um importante instrumento de pesquisa, tendo em vista que alguns participantes optaram por participar da pesquisa por meio das entrevistas. Durante as orações comunitárias, as reuniões e o momento da quinhãpira, observava-se o uso da língua Ye'pá Mahsã e do português pelo dirigente da oração e pelos comunitários. Foram feitas as mesmas observações durante as reuniões da vila e da comunidade. Entre os meses de setembro e outubro, a pesquisa aconteceu de forma remota, via *WhatsApp* e de forma presencial de 17 a 23 de outubro. Após o período presencial, a pesquisa continuou de forma remota até a conclusão do trabalho. Esse foi o meio encontrado para manter contato com os parentes que participaram da pesquisa.

3.1.6 – Procedimentos de análise de dados

A análise dos resultados obtidos por meio do questionário e da observação procedeu-se sob o olhar etnográfico. Para Silva & Mathias (2018, p. 59), “[...] a análise de dados etnográficos é propícia para a procura de padrões comportamentais, interações e vivências sociais”. Assim, a análise dos dados foi operacionalizada conforme os resultados obtidos por meio dos instrumentos utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa.

A organização dos dados foi necessária para selecionar as respostas dadas pelos professores e lideranças. As respostas das lideranças foram organizadas de acordo com a divisão apresentada no quadro nº 12 (por grupo), com o intuito de analisar as respostas de acordo com o posicionamento das diferentes faixas etárias. Essa organização “[...] corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, no plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 42).

Os dados coletados proporcionaram a concretização da pesquisa, apresentando resultados esperados quanto ao uso da língua Ye'pá Mahsã e o português na comunidade de Taracuí. Constatamos que as pessoas mais velhas leem, falam e escrevem o português. No entanto, falam fluentemente a língua Ye'pá Mahsã e poucos dominam a escrita na língua indígena.

CAPÍTULO 4 – A LÍNGUA YE'PÁ MAHSÃ NA COMUNIDADE DE TARACUÁ

Neste capítulo, apresentam-se os dados coletados e as observações feitas durante a realização da pesquisa, que teve como objetivo identificar e analisar os usos da língua Ye'pá Mahsã e da Língua Portuguesa na comunidade de Taracuá, localizada no baixo rio Uaupés entre os indígenas Ye'pá Mahsã e de outras etnias que vivem na comunidade. As reflexões aqui apresentadas tiveram por base as informações dos participantes, obtidas através da aplicação de questionários, as observações realizadas em campo, e as entrevistas como instrumentos de pesquisa. Com esse olhar, inicia-se apresentando a participação dos professores e das lideranças.

4.1 – A contribuição dos professores indígenas na pesquisa

Conforme o Quadro nº 11, que apresenta o perfil dos professores indígenas lotados na Escola Estadual Indígena Sagrado Coração (p.100), todos são indígenas, a maioria da etnia Ye'pá Mahsã e todos falantes da língua Ye'pá Mahsã, são graduados em áreas específicas da educação convencional, por isso, encontram dificuldade para desenvolver a proposta pedagógica da educação escolar indígena, tendo em vista a especificidade pedida a esse tipo de formação escolar, bem como os aportes teóricos e normativos que a orientam. Todo o trabalho desenvolvido por eles, dentro do ambiente escolar, tem como objetivo ajudar os alunos indígenas a conhecer sua cultura, sua língua e os seus conhecimentos tradicionais.

4.1.1 – Situação Educacional Atual da Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus

A Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus fica localizada na comunidade de Taracuá, município de São Gabriel da Cachoeira/AM. De acordo com os docentes e de documentos oficiais, é propriedade da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, ou seja, está alugada para a Secretaria Estadual de Educação de Ensino e Qualidade – SEDUC. É uma escola pública conveniada, por isso, os professores não podem tomar qualquer decisão a respeito da estrutura física sem consultar a Diocese e a SEDUC. Diante do exposto, para os professores, a escola não está adequada para atender as demandas da escola indígena.

A escola foi construída pelos missionários salesianos que, certamente, não consultaram os moradores da época para a construção de um prédio que em nada correspondia

às características culturais indígenas. Se algum indígena ajudou na construção, foi apenas para prestar serviços carregando os materiais, trabalhando nos serviços braçais, mas a sua opinião jamais foi ouvida, tendo em vista o contexto político e social da época de sua implantação. É uma construção do estilo ocidental do colonizador, ou seja, não apresenta características indígenas em sua arquitetura, totalmente fora do padrão das habitações dos Ye'pá Mahsã que habitam e habitavam a comunidade de Taracuí na época. Nesse sentido, as opções escolhidas pelos professores indicam que a escola foi construída de acordo com os interesses dos missionários, que tinham como objetivo doutrinar e evangelizar os indígenas da comunidade. Em entrevistas e através das respostas dos questionários, os professores confirmam essa situação, como pode ser observado no Quadro 14.

Quadro 14: Instalações da escola

	Sim	Não	Às vezes
Existe escola específica indígena na comunidade de Taracuí?	3	8	-
A comunidade participou ou foi ouvida quanto à construção do prédio?	2	9	-
A escola segue o padrão habitacional indígena da comunidade?	2	9	-
Você considera que as instalações são satisfatórias para a proposta de uma escola indígena?	-	8	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Questão 2.4

Dessa forma, é possível dizer, de acordo com os professores, que a escola não segue o padrão habitacional do grupo indígena local e, ainda, que a comunidade não participou da construção nem foi ouvida durante a construção do prédio. Já foi mencionado anteriormente que toda a estrutura física da escola é de modelo europeu ocidental e que foi construída para acolher as alunas internas. Com a finalização das atividades do internato, foi cedida para a comunidade, para que continuasse atendendo a educação escolar sob a responsabilidade dos professores indígenas, cabendo a eles manter a escola limpa e organizada. Mesmo tendo inicialmente outra finalidade (um internato), fica evidente na pesquisa que a comunidade local não pode se manifestar quanto à sua construção. Infelizmente, essa é uma realidade deixada pelos missionários na região do Alto Rio Negro. As comunidades locais, em momento algum, se fizeram ouvir quanto ao processo imposto pelas missões religiosas.

Como mencionado anteriormente, as instalações não foram construídas para ser uma escola indígena, têm estrutura de alvenaria que apresenta boas condições de uso, após a reforma completa feita há alguns anos. Contudo, como é alugada, precisa de constantes reparos e pequenas reformas feitas pela própria SEDUC. De qualquer forma, precisa ser

reformada novamente, mas, para isso, é necessário que a Diocese, dona do imóvel, autorize. Há falta constante de energia e precisa de aparelhos de ar-condicionado, o que não é simples de se resolver. Por tudo isso, a escola ainda não é reconhecida como uma escola indígena, o que dificulta o acesso a uma série de benefícios que são garantidos às escolas indígenas, como material didático específico e diferenciado, um currículo apropriado à educação escolar indígena, entre outros. A escola poderia oferecer cursos de informática, cursos profissionalizantes, curso de formação de curta duração, mas as quedas e faltas constantes de energia não permitem que os aparelhos durem muito.

O prédio foi construído pela Prelazia de São Gabriel da Cachoeira, hoje denominada como Diocese de São Gabriel da Cachoeira. Para os professores, o fato de o imóvel ser de propriedade da Diocese impossibilita a aplicabilidade da proposta de uma Escola Indígena propriamente dita, porque eles não têm autonomia para adequar qualquer instalação do prédio de acordo com o contexto e a especificidade da cultura local, não podem fazer uma pintura cultural indígena e não possuem um espaço para a realização das práticas dos conhecimentos tradicionais como artes e danças.

Assim, para os professores indígenas que atuam na escola, as condições físicas não estão adequadas e as instalações não atendem as propostas de uma Escola Indígena, porque a sua característica não a identifica como uma Escola Indígena para a comunidade de Taracúá, mesmo estando fisicamente dentro da comunidade. Essa realidade descrita pelos professores retrata a estrutura física e o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. O fato de ela ser conveniada e de propriedade da Diocese impossibilita os professores desenvolverem uma proposta de escola indígena e diferenciada, com um Projeto Político Pedagógico que atenda a demanda comunitária e de acordo com o que determinam as comunidades indígenas.

Dessa forma, percebe-se através da investigação que mesmo estando dentro de uma comunidade indígena, com comunitários falantes de línguas indígenas e, ainda, com professores indígenas atuando na formação escolar dos estudantes, as instalações físicas não correspondem ao que se espera de uma escola indígena específica, diferenciada e comunitária, mesmo porque os comunitários não podem efetivamente adequar as instalações às necessidades da comunidade. Apesar de constar no nome da escola a palavra 'indígena' percebe-se que poucos elementos a caracterizam como tal.

4.1.2– A população atendida

A Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, de acordo com os cinco professores, atende alunos indígenas da rede básica de ensino; para outros cinco professores, a escola atende alunos indígenas da escola indígena e, para outra professora, a escola atende alunos indígenas e comunitários. Diante das respostas dos professores, percebe-se uma certa divergência com relação à população atendida pela escola, embora os alunos que frequentam a escola sejam todos indígenas. Acredita-se que o fato gerador dessa confusão pode ser o não reconhecimento da escola como uma escola indígena, embora no Projeto Político Pedagógico (PPP) já tenha o nome de Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus. No entanto, é importante ressaltar aqui que o PPP da escola, segundo os professores, está em processo de revisão para ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação/CEE-AM, para análise e aprovação. Mas a escola, enquanto o PPP se encontra em processo de revisão, tem como base do trabalho pedagógico a Matriz Curricular construída pela GEEI/SEDUC.

Por meio da implantação da matriz de referência, a SEDUC, via GEEI, encaminhou ao CEEI, a Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio, regulamentada pela Resolução nº 02/2014 - CEEI/AM (ROCHA, 2019, p.98).

A lotação dos professores é feita de acordo com a divisão de turma e por faixa etária. Vale ressaltar também que os professores são lotados de acordo com a sua formação, mas nem sempre isso é possível por falta de recursos humanos qualificados para cada área de conhecimento. Atualmente, a escola atende as cinco séries do Ensino Fundamental I, as quatro séries do Ensino Fundamental II, as três séries do Ensino Médio, uma turma do Ensino Médio no baixo rio Tiquié (sala anexa), uma turma de EJA de Ensino Médio no baixo rio Uaupés (sala anexa). A turma do Pré I e a turma do Pré II funcionam dentro do espaço físico da Escola Estadual, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação -SEMED, por haver o termo de cooperação entre a SEMED e a Coordenadoria Regional da SEDUC/SGC.

Cada turma é formada por aproximadamente 10 alunos, todos frequentam regularmente, com baixo índice de desistência que ocorre de acordo um professor por falta de equipamentos tecnológicos que a escola não possui. Com isso, ele quis dizer que a escola de Taracá não possui recursos tecnológicos como as escolas da sede do município de São

Gabriel da Cachoeira. Um outro professor observa que em algumas situações os alunos mudam de escola devido aos cursos ofertados pelo IFAM/SGC ou por problemas familiares, fazendo com que haja deslocamento entre os distritos. Segundo o relato dos professores, alguns alunos preferem se deslocar para São Gabriel, devido ao fato de lá já ter instalações tecnológicas adequadas.

Ainda considerando as respostas dos professores, observou-se que os pais participam do controle de frequência dos alunos porque veem a necessidade de vê-los formados nos anos do ensino básico. Segundo os professores, os pais almejam que os filhos tenham um futuro enriquecido de conhecimentos indígenas e científicos para assim terem sucesso na formação escolar e acadêmica. Para Doe²⁰, professor da escola, os alunos frequentam a escola para aprender a ler e escrever e para acompanhar o desenvolvimento do país sem perder a sua identidade indígena. Já para Yu'upuri²¹, a necessidade de aprender os conhecimentos tradicionais e universais da cultura não indígena incentiva a permanência dos alunos na escola. Para o professor Bu'u²², a escola proporciona aos alunos uma visão de futuro melhor para a sua vida e para a comunidade. Por isso, os alunos são incentivados pelos pais, professores e por toda a comunidade para não abandonarem os seus estudos.

Ainda conforme os professores, os alunos da EEISCJ raramente desistem porque os alunos veem perspectiva na formação escolar como, por exemplo, ter um emprego, ter uma profissão e contribuir com o desenvolvimento da comunidade. Como professora e pesquisadora indígena, vejo a formação escolar como um princípio necessário para alcançar voos mais altos na aquisição do conhecimento. É através da aquisição do conhecimento que é possível superar os problemas sociais, econômicos, políticos e religiosos da sociedade. Frequentar uma escola no contexto da educação escolar indígena ajuda os alunos indígenas no exercício da cidadania e fortalece o espírito de luta pelos direitos conquistados.

A partir da análise dos dados, percebe-se que a escola e a comunidade são parceiras na educação escolar de estudantes indígenas. Isso só é possível porque os professores reconhecem que os alunos são capazes de conquistar por meio de estudos uma profissão para trabalhar junto ao seu povo e à sua comunidade na luta pelos direitos indígenas, no que diz respeito à educação. Os professores entrevistados acreditam que a participação dos pais na vida escolar dos filhos é fator fundamental na formação dos anos do ensino básico e que a

²⁰ Doe, nome indígena próprio do sexo masculino.

²¹ Yu'upuri, nome indígena próprio do sexo masculino.

²² Bu'u, nome indígena próprio do sexo masculino. No texto, os três nomes foram usados como nomes fictícios.

educação escolar indígena fica fortalecida com a participação e atuação dos pais na vida escolar da comunidade.

4.1.3 - Os professores

Para trabalhar na Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, os professores participam do processo seletivo ou concurso realizado pela SEDUC/AM, específico para atender as escolas indígenas, logo, quem deve concorrer são candidatos indígenas, independente da etnia, mas que tenham uma formação na área que pretendem atuar. Assim, de acordo com o pedagogo, a escola conta com dezessete professores entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e mais duas professoras da Educação Infantil, totalizando dezenove professores. Praticamente todos são graduados em alguma área de conhecimento, exceto os professores Ohopahko que possui apenas o Magistério Regular e Wehsé-mii, que é Técnico de Enfermagem, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 15: Professores da Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus

Professor	Área de Formação	Lotação
Doe	Lic. em Matemática	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Yu'úpuri	Lic. em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Irêmiri	Lic. em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Bu'u	Lic. em Matemática	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Sui	Lic. em Sociologia	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Ahkrito	Lic. em Filosofia	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Su'egı	Lic. Intercultural	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Yai	Lic. em Matemática	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Nuhiro	Lic. em Pedagogia e Física	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Yu'sio	Lic. em Pedagogia e Letras - Língua Espanhola	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Ye'pá	Normal Superior	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Ohopahko	Magistério regular	Esc. Sagrado Coração de Jesus
Kı'mãro	Lic. em Letras - Língua Espanhola	Sala Anexa/Baixo Rio Tiquié - Comunidade Vila Nova
Se'ëribihi	Lic. em Letras - Língua Portuguesa	Sala Anexa/Baixo Rio Tiquié - Comunidade Vila Nova
Ye' pá-siri	Lic. Indígena	Sala Anexa/Baixo rio Uaupés - Comunidade Matapi
Ãhû	Lic. em Física	Sala Anexa/Baixo rio Uaupés - Comunidade Matapi
Ye'piá	Lic. Intercultural	Sala Anexa/Baixo rio Uaupés - Comunidade Matapi
Wehsé-mii	Técnico de Enfermagem	Sala Anexa/Baixo rio Uaupés - Comunidade Matapi
Ye'párii	Lic. em Matemática	Sala Anexa/Baixo rio Uaupés - Comunidade Santa Terezinha

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A Educação Infantil funciona dentro da estrutura física da Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus. Para esse funcionamento, existe o termo de cooperação firmado entre a SEMED e a Coordenadoria Regional da SEDUC de São Gabriel da Cachoeira. Os professores são todos indígenas de diferentes etnias e falantes da língua Ye'pá Mahsã. Por isso, as aulas são ministradas tanto na língua Ye'pá Mahsã como na Língua Portuguesa, exceto o professor de língua indígena que ministra a sua aula somente na língua Ye'pá Mahsã, que é a língua falada pelos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dentro e fora da escola.

As crianças da Educação Infantil chegam à escola falando a Língua Portuguesa, porque é a língua que os pais falam com eles nas suas casas, segundo me informou Yu'sio, uma das professoras da Educação Infantil. Por sua vez, a professora comentou dizendo que faz questão de falar com eles na língua Ye'pá Mahsã, com o objetivo de incentivar e estimular essas crianças a falar a sua língua materna, porque elas entendem a língua indígena, só não falam. A hipótese mais plausível é que talvez essas crianças tenham vergonha de falar a sua própria língua Ye'pá Mahsã. Esse resultado nos permite analisar o quanto é grave essa situação. Sabe-se que a criança ao iniciar seus estudos é alfabetizada na língua que fala para, só depois, ser alfabetizada numa segunda língua. Se essas crianças chegam à escola falando a língua portuguesa, muito provavelmente são alfabetizadas em português para, só depois serem alfabetizadas na língua Ye'pá Mahsã. Isso significa que a língua indígena passa a ser a segunda língua delas, o que prejudica muito todo o processo de formação linguística na língua indígena, mesmo tendo como contexto social o fato de a língua indígena ser amplamente falada na comunidade investigada. Percebe-se o esforço individual da docente para a preservação linguística da língua Yepá-Mahsã nessa fase inicial de formação escolar.

Dessa forma, e segundo os professores, para ajudar no processo de valorização da cultura, da língua e dos conhecimentos tradicionais e convencionais, para atuar na escola indígena, é necessária uma formação específica no Magistério Indígena, ou graduação em Licenciatura Intercultural ou, até mesmo, a formação em nível de pós-graduação na área de educação escolar indígena. Essa formação ajudaria a preparação acadêmica dos professores, tanto nos conhecimentos tradicionais do seu povo, quanto nos conhecimentos convencionais da sociedade envolvente, pois os alunos indígenas precisam conhecer a cultura indígena e a não indígena. Por isso, os docentes precisam sempre se atualizar participando de formações continuadas para inovar sua metodologia de ensino no processo de vitalização cultural e linguística do povo Ye'pá Mahsã.

Os professores reconhecem que quanto mais participarem de formação continuada, mais sua atuação como professor pode melhorar, porque proporciona mais conhecimento sobre a Língua Portuguesa, sobre a Língua Indígena e sobre outros conhecimentos necessários à escola indígena.

Com respeito ao ensino bilíngue, os conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação e a vivência na comunidade junto com o seu povo contribuem para que os professores desenvolvam a educação intercultural bilíngue. Como falantes de Língua Portuguesa e de Língua Indígena, eles se sentem seguros e preparados para ministrar o componente curricular de Língua Portuguesa ou de Língua Indígena na escola. Como respondeu Bu'u, os professores indígenas da comunidade são conhecedores das duas línguas e aptos nas modalidades escrita e falada das duas línguas para o ensino bilíngue.

Através dos dados do questionário, foi possível observar que os professores são bilíngues e utilizam as duas línguas na sua prática docente, o português e a língua Ye'pá Mahsã. Mesmo assim, observou-se que no ambiente escolar alguns professores usam mais o português do que a língua indígena para falar com os alunos. Quando os alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II perguntavam ou falavam com os professores na língua Ye'pá Mahsã, o professor geralmente respondia em português. Esse resultado demonstra que, apesar de bilíngues, os professores tendem a usar mais a língua portuguesa, mesmo quando se veem forçados pelos alunos a usar a língua Ye'pá Mahsã. Dessa forma, é preciso refletir junto aos professores sobre a importância do papel deles no fortalecimento e vitalização da língua indígena em contexto escolar. É preciso que eles, como professores, sejam representantes e representações daquilo que se quer para uma Educação Escolar Indígena forte e fortalecida em cada contexto educacional indígena da comunidade de Taracuá.

Diante dessa situação, os professores têm a tarefa de se conscientizar e conscientizar toda a comunidade da responsabilidade que eles têm no processo de vitalização e preservação da cultura e da língua do povo Ye'pá Mahsã. No processo de vitalização, é importante que haja parceria e união entre os professores, escola e a comunidade. Portanto, é compromisso de todas as partes valorizarem a língua que os identifica como Ye'pá Mahsã. Os professores precisam superar as práticas pedagógicas da educação tradicional, trazendo para dentro da escola a proposta pedagógica da educação escolar indígena, que valoriza e incentiva os alunos indígenas ao uso da Língua Indígena dentro e fora do ambiente escolar.

Perguntados por que decidiram trabalhar com Educação Escolar Indígena, os professores participantes da pesquisa dizem reconhecer a importância que tem a sua atuação

na escola na formação escolar dos alunos indígenas que frequentaram e frequentam a EEISCJ. Observa-se, pelos excertos das respostas, que a identidade indígena é fortemente referendada. No questionário, cada docente, respondeu por que decidiu trabalhar como educador indígena. Abaixo, reproduzimos algumas respostas:

Yu'sio: *Porque sou indígena, me sinto responsável na concretização da proposta da educação escolar indígena no processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas.*

Doe: *Não escolhi, comecei trabalhando na escola convencional e hoje como escola indígena estou dentro.*

Yu'úpuri: *Para valorizar a cultura, a língua e a realidade do meu povo.*

Irēmiri: *Porque sou morador da comunidade.*

Bu'u: *Para contribuir com o meu conhecimento incentivando o educando na valorização de sua identidade cultural e ao mesmo tempo conhecedor das tecnologias do mundo envolvente.*

Yai: *Por não ter outra opção.*

Sui: *Por acreditar na necessidade de fortalecer a cultura e os conhecimentos milenares dos indígenas.*

Ahkto: *Por conhecer a cultura, conhecimentos tradicionais, danças e as mitologias indígenas.*

Su'egɿ: *Por ser aprovado no concurso da SEDUC/AM, para ministrar o componente curricular Formas Próprias de Educar (FPE).*

As respostas de *Yu'sio*, *Yu'puri*, *Bu'u*, *Sui* e *Ahkto* indicam o compromisso que o professor tem com a educação dos estudantes matriculados na EEISCJ, na valorização da educação escolar indígena, como professores indígenas se sentem responsáveis de conscientizar os seus alunos a valorizar a sua cultura, a sua língua e os seus conhecimentos tradicionais. Ao contrário o *Doe*, o *Yai*, *Irēmiri* e o *Suegɿ*, mesmo sendo professores indígenas nos parece que ainda não conseguiram envolver-se na proposta da educação escolar indígena, porque trabalhar a educação indígena requer mudança na atitude, no pensamento e na inovação da prática docente, “[...] as práticas educativas indígenas são todas diferentes e cada indígena poderia descrever o processo educativo de seu povo” (REZENDE, 2010, p. 90). Assim, a educação escolar indígena se fortalece na identificação do professor com sua prática docente e identidade étnica, longe das amarras da educação tradicional que por tantos anos prevaleceu nas escolas indígenas. É preciso que o docente compreenda sua importância frente à demanda da Educação Escolar Indígena ‘para’ os indígenas e ‘pelos’ professores indígenas.

As diferentes opiniões no processo educativo direcionam na busca de novos caminhos para a consolidação da educação indígena. É importante ressaltar também que a experiência de cada professor, quando compartilhada, enriquece o trabalho de todos e, conseqüentemente, ajuda a aprendizagem dos alunos indígenas. Na EEISCJ, encontramos professores com vasta experiência no campo da educação, que já atuaram na educação convencional e atualmente estão envolvidos na concretização da proposta da educação escolar indígena.

No quadro nº 16, é possível visualizar o tempo de atuação dos professores que participaram da pesquisa, lotados na escola matriz. Não foi informado o tempo de atuação na escola da comunidade de Taracuí dos professores lotados nas salas anexas, por isso, o quantitativo dos professores aqui apresentado não corresponde ao quantitativo dos professores informado no quadro nº 15.

Quadro 16: Tempo de atuação do professor

Professor	Tempo de atuação docente
Doe	33 anos
Yu'úpuri	03 anos
Bu'u	02 anos
Sui	35 anos
Ahkto	15 anos
Su'eg†	33 anos
Yai	06 anos
Nuhiro	06 anos
Irēmiri	23 anos
Yu'sio	25 anos
Ye'pá	06 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Questão 4.6

De acordo com o quadro, o tempo de atuação de cada professor na escola faz uma grande diferença no sentido de ressignificar a sua metodologia de ensino. Se não houver diálogo entre os professores com mais e com menos tempo de atuação, pode gerar conflito de ideias no entendimento de como desenvolver a proposta da educação escolar indígena, desconstruindo paulatinamente a prática da pedagogia tradicional que há tanto tempo foi implantada na escola indígena e alinhada às políticas integracionistas.

Os professores foram unânimes quando responderam que na escola não há rotatividade de docentes, porque a maioria são moradores da comunidade e quando há é devido ao processo seletivo que é aberto a todos que desejam e tenham disponibilidade de lecionar na escola da comunidade de Taracuí, pelo período de dois anos ou mais, quando ocorre a

prorrogação do edital do processo seletivo. Não nos foi relatada nenhuma exigência específica da liderança local para lecionar na escola da comunidade, mas o candidato, para participar do processo seletivo, precisa apresentar a carta de anuência expedida pelo líder geral, uma das exigências da SEDUC/AM. Pela carta de anuência, já se sabe se aquele candidato é ou já foi morador da comunidade. Entende-se, dessa forma, que a carta de anuência é a porta de entrada e de consentimento para o candidato lecionar na escola da comunidade, se for classificado. Essa carta é emitida pela liderança local, de preferência para os candidatos da comunidade e das comunidades vizinhas. Por isso, raramente chegam professores de outras regiões administrativas para lecionar na escola da comunidade.

Como observado anteriormente, a comunidade e a escola são parceiras no processo educativo de seus filhos. Desde a implantação da escola na comunidade de Taracuí, os Ye'pá Mahsã tiveram acesso à educação formal, que tinha como objetivo único integrar o indígena à sociedade nacional. Atualmente, a finalidade da escola na comunidade, de acordo com os professores participantes da pesquisa:

***Doe:** É formar pessoas críticas, participativas, responsáveis e capazes de valorizar a interculturalidade e o bilinguismo, garantindo a sustentabilidade e o bem viver da comunidade.*

***Yu'sio:** É atender a demanda da educação das crianças, adolescentes e o jovens.*

***Yu'úpuri:** É desenvolver atividade escolar e comunitário.*

***Frēmiri:** É incentivar os comunitários a se preocuparem com a formação de seus filhos para se tornar bons cidadãos indígenas.*

***Bu'u:** É desenvolver atividades socioculturais e bilíngue.*

***Yai:** É formar cidadãos capazes de enfrentar o mundo do trabalho.*

***Sui:** É educar e formar para a cidadania.*

***Ahkto:** É ensinar o aluno a ler e a escrever na Língua Indígena e língua Portuguesa.*

***Su'egi:** É ajudar na formação escolar e na aquisição de conhecimentos científicos e indígenas.*

De acordo com as respostas, percebe-se que a escola na comunidade de Taracuí entre os Ye'pá Mahsã tem o compromisso de ajudar o estudante indígena a se identificar como indígena, a valorizar a sua língua, a exercer a sua cidadania, a conhecer a sua cultura e a

cultura da sociedade não indígena. Com essa visão, a escola procura superar a ideologia das políticas educacionais integracionistas, que ignoravam a diversidade cultural e linguística dos indígenas da comunidade de Taracuí e de toda a região do Uaupés, porque, dessa forma, “toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional” (RCNEI, 2002, p. 26). Como reconhecimento pelos danos causados contra a educação dos indígenas, a EEISCJ, sob a administração dos próprios professores indígenas, tem a comunidade como a sua principal aliada no processo de aprendizagem de seus alunos e na vitalização e fortalecimento da língua Ye’pá Mahsã.

Na concepção dos professores, a escola tem um papel fundamental na vida do estudante, porque é nesse espaço que o aluno aprende valorizar a sua cultura, respeitando a diversidade étnica e a organização global. A escola proporciona a aquisição de vários conhecimentos, tornando o discente indígena um cidadão ativo e criativo dentro e fora da comunidade onde está inserido. Por meio da escola, o aluno é orientado também para ser futuramente uma liderança da comunidade capaz de conduzir e tomar decisões coletivas, visando sempre ao bem estar da comunidade. Além do mais, a escola participa e incentiva os educandos, os professores e os servidores na luta pela vitalização da língua e fortalecimento cultural. A escola sempre teve papel importante entre os indígenas desde a sua implantação, quando tentou dizimar os conhecimentos tradicionais e a Língua Indígena e atualmente procura redimir-se pelo que fez e praticou para satisfazer o interesse do colonizador.

É importante ressaltar como o trabalho desenvolvido na escola pelos professores reflete na formação dos estudantes indígenas, pois eles serão as futuras lideranças da comunidade e futuros professores da escola que hoje lhes oferece uma educação que valoriza e respeita a diversidade cultural e linguística. Os docentes que ora lecionam na escola são, praticamente todos, ex-alunos salesianos que passaram pelo processo da educação integracionista da época. Significa que foram alunos da escola para qual atualmente prestam serviço, trazendo para dentro dela a sua convivência, a sua história de vida e a do seu povo, o que lhes foi negado anteriormente. Essa realidade reflete o que é discutido por Rezende (2010):

O educador é alguém que conhece a vida, a natureza, o trabalho, a festa, a música, a dança, o banho, a confecção do beiju, quinhapira, farinha, caxiri, arco, flecha, caça, pesca, benze, cura, viaja, interpreta os sonhos, etc; possui conhecimento sobre: dor, perigo, alegria, satisfação, preocupação, brigas, quem já foi curado, passou pela doença, já fugiu, já teve medo, sentiu fome, que obteve bom resultado nas ações e quem fracassou, etc; que pensa sobre a vida, reflete, reinterpreta, interage com as diversas realidades (REZENDE, 2010, p. 93).

O educador indígena deve ser o conhecedor de todo o processo histórico do seu povo. Por exemplo, os Ye'pá Mahsã têm um vasto conhecimento que precisa de um estudo aprofundado e mais pesquisa sobre a sua origem e das línguas faladas na região do Uaupés. O conhecimento do povo Ye'pá Mahsã precisa ser mais explorado dentro do ambiente escolar numa interação entre os conhecimentos tradicionais e da sociedade envolvente, proporcionando a socialização e a valorização entre os diferentes conhecimentos.

4.1.4 - Organização da escola e a formação dos docentes

A Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus foi reconhecida oficialmente desde 1968 e as atividades desenvolvidas são acompanhadas regularmente pelo gestor da escola, eleito pela comunidade e nomeado pela SEDUC/AM para exercer o cargo. Tem como os seus colaboradores, para o bom desempenho da escola, o pedagogo, os professores e o conselho escolar. A comunidade também acompanha e participa dos trabalhos desenvolvidos pela escola. Todos os resultados, principalmente o rendimento dos alunos é enviado para a Coordenadora Regional da SEDUC/SGC/AM. Dessa forma, todo o trabalho pedagógico da escola é informado à Coordenadoria Regional da SEDUC/AM para o conhecimento dela. Como já mencionado, a escola, mesmo administrada pelos docentes indígenas, não tem total autonomia, por conta do convênio firmado entre a SEDUC e a Diocese.

Quanto aos programas de treinamento e de reciclagem dos professores que participaram da pesquisa, cinco responderam que não existe nenhum tipo de atualização dos docentes: três optaram por “não sei dizer”, dois afirmaram que existe, e apenas um respondeu que às vezes há treinamento para a atualização dos professores. Esse resultado demonstra que, apesar de os professores terem formação superior, alguns na área específica sobre questões indígenas (quadro 15, p.100), não há atualização ou ainda reciclagem de suas atuações em sala de aula. Sobre a preocupação com a formação de novos professores indígenas, a maioria (sete professores) respondeu que há, sim, essa preocupação, pois consideram importante a atuação dos indígenas no contexto da educação básica nas aldeias e nas comunidades da região.

A discussão gira em torno da oferta de cursos, seja de treinamento, seja de reciclagem ou ainda cursos de graduação que não correspondem às demandas apresentadas pelas escolas da região, uma vez que atendem educandos indígenas. O quadro apresentado demonstra que, muitas vezes, os cursos são ofertados de acordo com o interesse da própria SEDUC. O mesmo

acontece com os cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que, segundo os professores investigados, quando ofertam graduações, a oferta não leva em consideração a especificidade e a demanda dos professores indígenas a serem atendidos. Dessa forma, é possível afirmar que as comunidades continuam não sendo ouvidas ou consultadas nesse processo, como já acontecia na época dos missionários. Apesar dos avanços nas conquistas sobre Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, ainda há muito a ser feito, principalmente no que diz respeito aos anseios e demandas específicas locais.

Toda formação é importante para o bom desempenho dos professores nos trabalhos pedagógicos e, acima de tudo, para ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, para o professor indígena que trabalha na escola indígena, o curso de treinamento ou de reciclagem deveria atender à especificidade local, dentro da proposta pedagógica da educação escolar indígena e de forma diferenciada. Se os treinamentos, oficinas ou reciclagens não estiverem para fortalecer a educação intercultural, os professores indígenas continuarão reproduzindo a educação convencional, porque a proposta da educação intercultural requer compromisso e disponibilidade, não só do professor indígena para inovar a sua metodologia do trabalho pedagógico, mas das instituições públicas, através de políticas públicas diferenciadas que atendam, principalmente, as demandas específicas locais.

Ressaltou-se, anteriormente, que o trabalho da EEISCJ, de acordo com os professores, acontece com a participação da comunidade, para avaliar não somente sobre as atividades escolares desenvolvidas durante o ano letivo, mas inclusive o desempenho dos professores que atuam na escola. A comunidade participa da avaliação dos trabalhos da escola, principalmente quando se trata da avaliação do trabalho docente, avalia-se o professor contratado e o professor efetivo, com o objetivo de ajudar o professor refletir sobre a sua prática pedagógica. É tarefa do Conselho Escolar convocar a comunidade para uma reunião, todas as vezes que houver necessidade, inclusive para avaliar o trabalho da escola e de seus servidores. Essa forma de organização social, na visão dos professores, permite refletir sobre algumas questões entre a escola e a comunidade. Essa proximidade mais direta facilita resolver questões mais práticas do cotidiano da escola e ações mais pontuais em relação ao convívio social. Portanto, facilita a atuação do professor, considerando que ele é também membro da comunidade, responsável pelo contexto escolar. A avaliação, assim, toma outra dimensão, já que a atuação do processo como docente da escola não é só avaliada pelos pares e sim por toda a comunidade. Um outro fator a ser considerado diz respeito aos alunos que,

através dos pais e dos comunitários, têm voz na atuação e participam indiretamente desse processo avaliativo.

A parceria entre a comunidade e a escola se faz necessária, principalmente quando se trata da valorização e preservação da língua e da cultura local. Nesse sentido, é importante que haja a participação de toda a comunidade para avaliar o trabalho desenvolvido pela escola e pelos professores e, juntos, buscar alternativas para a consolidação da educação escolar indígena e para a boa aprendizagem de seus filhos. Segundo os participantes da pesquisa, professores e lideranças, no momento da avaliação, os pais ou responsáveis dos alunos são orientados e conscientizados pelos docentes sobre como podem ajudar e incentivar os seus filhos na valorização dos costumes e da língua materna, para que sejam eles os protagonistas no ensino da língua Ye'pá Mahsã em oposição à Língua Portuguesa. Logo, “a avaliação da escola indígena, assim, deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções” (RCNEI, 2002, p.71).

Com o trabalho de conscientização que a escola vem desenvolvendo, a comunidade compreende que o ensino das línguas indígenas e portuguesa não é exclusivo da escola, que deve haver a participação conjunta no processo da vitalização da língua Ye'pá Mahsã. Nesse caso, ficaria sob a responsabilidade dos pais ensinar a falar a língua indígena e a escola, além de incentivar o uso, ensinaria, na modalidade escrita, a língua indígena. Dessa forma, a escola teria a tarefa de ensinar a ler e a escrever na língua indígena e na língua portuguesa, como orienta o RCNEI.

Aprender a ler e a escrever na língua indígena significa muita coisa. Significa manter a essência e a originalidade dos conhecimentos tradicionais do povo Ye'pá Mahsã, como as narrativas mitológicas repassadas pela oralidade e que, com o advento da escrita, permite o registro como uma maneira de preservação cultural. Por sua vez, aprender a ler e a escrever na língua Portuguesa significa ter acesso às informações do mundo globalizado, ter cidadania através do acesso às leis, legislações e normas escritas em língua portuguesa, apesar do crescente processo de reconhecimento das línguas indígenas como línguas cooficiais do país. O aprendizado da leitura e da escrita pelas crianças da comunidade de Taracuí é visto pelas famílias como um avanço na vida de seus filhos, porque aprenderam a interpretar o mundo ou o contexto em que vivem. Ingressando no mundo letrado, as famílias acreditam que os seus filhos não serão manipulados, terão um futuro digno e serão capazes de enfrentar as influências do mundo globalizado. Saber ler e escrever vai além, porque pode garantir o

ingresso do jovem no mercado de trabalho ou seu ingresso em algum curso de graduação, que é o que desejam as famílias da comunidade de Taracua.

Por isso, de acordo com os docentes, o ensino em português é visto com bons olhos pela comunidade, porque a criança precisa aprender o português. Somente um dos professores investigados considerou o ensino do português como mais necessário e obrigatório, porque é a língua de comunicação com o não indígena e os indígenas de outras regiões do município. Quanto ao ensino da língua indígena na escola, conforme as respostas dos professores, no início, houve resistência por parte de alguns pais que preferiam que somente o português fosse a língua ensinada. Atualmente, com o trabalho de conscientização dos professores e gestores e a cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu, Baniwa e Yanomami, eles conseguem entender a necessidade e importância do ensino da língua indígena dentro e fora da escola, com ajuda dos pais.

Para os professores, valorizar a língua materna significa falar, ler e escrever, reconhecer os conhecimentos tradicionais, manter viva a cultura e, acima de tudo, estimular para que as crianças falem na língua Ye'pá Mahsã no cotidiano da comunidade ajudando a mantê-la viva e fortalecida. Ensinar a língua indígena na escola é necessário e, ao mesmo tempo, é desafiador, respondeu o professor Doe em entrevista: *“porque se os pais pensassem melhor, estariam falando com os seus filhos na língua indígena, para valorizar de fato a sua língua”*, é um fato que a escola enfrenta e procura superar.

Observa-se assim que os comunitários pensam que é atribuição da escola ensinar a língua indígena aos seus filhos enquanto eles ensinam os seus filhos a falar o português. Essa atitude dos pais é o resultado das políticas educacionais integradoras pelas quais eles foram educados e doutrinados pelos colonizadores, em especial, os missionários salesianos. Esse pensamento errôneo traz muitas discussões e dúvidas que precisam ser sanadas junto à comunidade.

Apesar do esforço da escola de trazer a comunidade para dentro da escola no que tange à avaliação dos professores, é necessário também que a escola promova eventos culturais e sociais de cunho tradicional, com o uso exclusivo da língua Ye'pá Mahsã, no intuito de conscientizar os pais e responsáveis sobre a importância da língua indígena, não só como fator de interação social e nas inter-relações comunitárias, mas como identidade étnica e cultural de um povo, principalmente daquela região que tanto já sofreu com um processo de colonização velado e integracionista.

Assim, na escola, segundo os professores, o ensino é bilíngue porque eles falam, entendem e escrevem na língua Ye'pá Mahsã e em português durante as aulas. Confirmam que os alunos se comunicam entre eles na língua Ye'pá Mahsã, que é a mais usada por eles do que a língua portuguesa, considerandos assim alunos e professores bilíngues. Existem casos de alunos monolíngues em português, mas que entendem bem a língua Ye'pá Mahsã. É o caso das crianças da Educação Infantil, tendo em vista que, se falar com elas na língua indígena elas não respondem, apenas sorriem porque entendem e não falam a língua Ye'pá Mahsã e sim o português. Como disse a professora Yu'sio, da Educação Infantil: “eles chegam na escola monolíngues em português e na medida que vão crescendo e avançando o nível de escolaridade se tornam bilíngues. Nesse sentido, para Rocha (2019, p. 80),

1. Comunidades indígenas monolíngues em língua portuguesa: ocorre quando a língua nativa é considerada extinta, não há mais falantes.
2. Comunidade monolíngue em língua indígena: ocorre quando a maioria dos membros só usa a sua língua nativa para comunicar-se entre si.
3. Comunidades bilíngues: seus membros utilizam as duas línguas, portuguesa e indígena, no processo de comunicação, entretanto é preciso perceber que há indivíduos com domínio mais em uma língua que outra, nessas comunidades.
4. Comunidades multilíngues: ocorre quando os membros falam a língua indígena, a língua portuguesa e outras línguas indígenas ou línguas estrangeiras. Esse quadro pode ser encontrado com mais frequência na área do alto Rio Negro, mais especificamente em São Gabriel da Cachoeira. (ROCHA, 2019, p.80)

Nessa perspectiva, entre os Ye'pá Mahsã, a língua indígena e a língua portuguesa são usadas de acordo com a necessidade do falante e do espaço em que vive. Dessa forma, observa-se que os Ye'pá Mahsã dominam a língua Ye'pá Mahsã e a língua portuguesa. Duas línguas diferentes e presentes na comunidade, as quais ganham relevância conforme a aceitação do próprio falante. Assim, para Simas (2016);

[...]vale ressaltar que novos contextos de uso da língua portuguesa surgem frequentemente na aldeia e fazem também o anseio pelo aprendizado da língua portuguesa crescer, surgindo um verdadeiro campo de batalha entre a necessidade de aprender a língua portuguesa e o objetivo de preservar a língua indígena (SIMAS, 20216, p. 147).

Na comunidade investigada, a língua Ye'pá Mahsã é a mais falada, enquanto que na escola são usadas a língua Ye'pá Mahsã e o português, e a Língua Espanhola é ensinada para os alunos por ela estar incluída na área da linguagem, na Matriz Curricular de Referência para as escolas indígenas do Amazonas, mas não a praticam, apenas estudam para ter noção da língua estrangeira e conhecer a cultura dos países vizinhos como a Colômbia e a Venezuela.

Com relação à língua utilizada nas atividades de alfabetização, de acordo com alguns professores, são as duas línguas, a Ye'pá Mahsã e o Português. Contudo, como já mencionado anteriormente, as crianças chegam à escola monolíngues em português e adquirem a língua indígena de forma assistemática ao longo dos anos escolares. Essa resposta dada pelos professores sugere a necessidade de alinhamento com um dos objetivos específicos do PPP, quando orienta que a escola deve: “ensinar a escrever e ler na língua materna Tukano e a Língua Portuguesa das séries iniciais ao ensino médio e a Língua Estrangeira a partir do 3º ano do I ciclo (PPP, 2018, p. 27)”. O documento continua orientando que “a língua Tukano e o Português serão línguas de comunicação e escrita desde as séries iniciais ao ensino médio (PPP, 2018, p. 31)”.

Dessa forma, a EEISCJ, em consonância com os objetivos do seu PPP, tem como proposta o ensino bilíngue desde os anos iniciais até o Ensino Médio, mas, na prática, a língua usada na sala de aula como língua de instrução, como foi observado, é o português, exceto no caso do componente curricular Língua Indígena ministrado totalmente na língua Ye'pá Mahsã. De acordo, Collet (2006, p. 117), “o ensino 'bilíngue foi considerado o fundamento do projeto de educação intercultural”, porque os estudantes devem conhecer e aprender as duas línguas, seja na escrita e na leitura. Para Paula (2018);

Uma outra situação, observada em várias escolas indígenas, é a compreensão de bilinguismo como o aprendizado de duas línguas ao mesmo tempo: a língua indígena e a língua portuguesa, o que gera diferente grau de complexidade para as crianças. Para as que dominam o uso oral de suas línguas originárias, as atividades escolares deveriam proporcionar a aquisição da escrita de suas próprias línguas que possuem sistema fonético-fonológicos próprios, regras morfológicas e sintáticas diferentes da língua da sociedade não indígena (PAULA, 2018, p. 32).

Na pesquisa, observou-se que o PPP da escola não evidencia o método de alfabetização no processo de ensino, mas garante que:

“a língua Portuguesa será desenvolvida para que o aluno tenha o domínio tanto na oralidade e na escrita e o uso correto da língua nacional [...] e a língua de instrução será a língua Tukano, por considerar que a mesma é a língua de comunicação na comunidade”. (PPP, 2018, p. 32).

Diante dessa observação, entende-se que a língua Ye'pá na EEISCJ deve ser assumida como a primeira língua e o português como a segunda língua. Com essa proposta, a escola deve buscar alternativas pedagógicas para a efetivação da educação escolar indígena.

Passando para a análise da estrutura curricular, a escola é pública, com o funcionamento em dois turnos. No período matutino, atende os estudantes do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio e, no período vespertino, atende os alunos do Ensino Fundamental I e a Educação Infantil. Como mencionado anteriormente, a escola possui em sua estrutura de funcionamento três salas anexas, duas atendem o Ensino Médio regular e uma atende o Ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como pode ser observado no quadro a seguir, sobre o quantitativo de alunos matriculados na Escola Matriz e nas salas anexas.

Quadro 17: Alunos do Ensino Médio - 2021

Escola Matriz		Salas Anexas				EJA
Comunidade de Taracuí		Comunidade				Comunidade Santa Terezinha
		Monte Alegre		Vila Nova		
Série	Alunos	Série	Alunos	Série	Alunos	Alunos
1º Ano	8	1º Ano	4	1º Ano	7	19
2º Ano	9	2º Ano	1	2º Ano	3	
3º Ano	8	3º Ano	3	3º Ano	2	
Total	25	Total	8	Total	12	
Total Geral:				45 Alunos		Total Geral: 19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Quadro 18: Alunos do Ensino Fundamental - 2021

Séries Iniciais		Séries Finais	
1º Ano	8	6º Ano	11
2º Ano	12	7º Ano	10
3º Ano	10	8º Ano	8
4º Ano	11	9º Ano	6
5º Ano	11	Total	35
Total	52		
Total Geral	87 Alunos		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

As salas anexas foram criadas para evitar a saída das famílias de suas comunidades, considerando que, quando os seus filhos concluíam o Ensino Fundamental II e necessitavam cursar o Ensino Médio na EEISCJ, essa era a única escola na região do baixo rio Uaupés e as famílias se viam na necessidade de passar o ano letivo acompanhando os seus filhos na comunidade de Taracuí ou em São Gabriel da Cachoeira. Tal situação provocava o êxodo das famílias, porque na maioria das vezes as famílias não retornavam às suas comunidades.

A GEEI/SEDUC apresentou os componentes curriculares para serem desenvolvidos na proposta pedagógica intercultural, mas a falta de políticas públicas torna difícil a sua

concretização. Mesmo assim, cada professor se esforça levando para a sala de aula o conhecimento indígena, a cultura, os costumes e a língua. Esse trabalho é para que os alunos reconheçam a sua identidade étnica, a sua educação diferenciada e aprendam respeitar as diferentes culturas e línguas existentes na sociedade. Ainda de acordo com a maioria dos professores, a escola não possui calendário próprio e segue o calendário enviado pela SEDUC para as escolas do interior e a Educação Infantil, segue o calendário enviado pela SEMED. No entanto, pela lei, cada escola tem autonomia para construir o seu próprio calendário, respeitando a carga horária e os dias letivos previstos na LDB.

O material didático usado pela escola, conforme informado pelos docentes, é enviado pelo MEC e pela SEDUC, principalmente o livro didático. No momento, o material didático específico para o povo Tukano e bilíngue se encontra em processo de elaboração e testagem pelos próprios professores, sendo utilizado durante as suas aulas. Dessa forma, vemos que o uso simultâneo desses materiais didáticos específicos atende parcialmente à necessidade dos estudantes indígenas. Pelo que foi observado, nem todos os professores têm a preocupação de preparar o seu material didático próprio, porque tal atividade requer dedicação e disponibilidade. Para alguns professores, torna-se mais viável reproduzir o que vem pronto em vez de criar com a participação dos próprios alunos um material mais apropriado. A falta de material didático próprio e específico, para Paula (2018) é;

[...] um outro fator que desfavorece as línguas indígenas nas escolas: a grande quantidade de livros didáticos distribuídos pelo MEC e que chegam também às Escolas Indígenas. Os professores que se sentem inseguros em desenvolver os trabalhos sem um material de apoio, apegam-se a estes livros das várias disciplinas, todos escritos em português (PAULA, 2018, p. 31).

As professoras Yu'sio e Ye'pá, da Educação Infantil por falta do material didático, até mesmo do convencional para esse nível de ensino constroem o material didático na perspectiva intercultural de acordo com o tema a ser trabalhado com as crianças. Dessa forma, elas percebem que as crianças têm um aprendizado mais produtivo, porque o material é elaborado de acordo com o contexto da criança. Atualmente, a Educação Infantil na comunidade de Taracuí atende 5 crianças no Pré I e 7 crianças no Pré II. Esse quantitativo de alunos matriculados na Educação Infantil é visto com muita preocupação tanto pela escola como pela comunidade, porque com esse quantitativo de alunos impossibilita na construção de uma escola para atender a Educação Infantil.

4.1.5 – Leitura e Escrita na comunidade de Taracuí

Na comunidade, a leitura e a escrita, geralmente, são feitas na Língua Portuguesa. Quando há registros de relatórios e atas das reuniões comunitárias, assembleias, oficinas e outros eventos, é utilizada a língua portuguesa. No registro, por mais que as discussões aconteçam praticamente na língua Ye'pá Mahsã, é comum a tradução para o português pela pessoa que estiver registrando em ata. Dificilmente um documento é escrito na língua Ye'pá Mahsã, talvez por falta da prática da escrita na língua Ye'pá Mahsã, ou porque os comunitários não dominam a escrita da língua indígena que falam ou se sentem inseguros nessa modalidade de registro.

Nesse sentido, de acordo com os professores Doe, Bu'u, Yu'ûpuri, Yu'sio, Irêmiri, Yai, a utilização da língua indígena e da língua portuguesa escrita acontece quando há atividades de produção de textos. Por exemplo, quando produzem materiais didático-pedagógicos, como as cartilhas e paradidáticos, bem como alguns relatórios de reuniões e de pesquisas feitas pelos estudantes ou quando há registro de narrativas das histórias indígenas do povo Ye'pá Mahsã. A produção dos textos acontece de forma bilíngue (Ye'pá Mahsã e Português). Os professores Yai, Sui, Ahkito, Su'egí e Ye'pá consideram que a comunidade não tem o hábito de produzir textos escritos, considerando que, em geral, as comunidades indígenas são de culturas onde predomina a oralidade. Esse resultado dos questionários já era esperado, tendo em vista que, em contexto social do cotidiano das comunidades, predomina os usos das línguas através da oralidade, seja em Ye'pá Mahsã (língua majoritária nos usos da comunidade), seja em português com usos sociais em contextos específicos.

Na escola, os alunos aprendem a escrever e a ler em Ye'pá Mahsã, enquanto que em casa, a maioria dos pais falam a língua indígena, mas não sabem escrever ou até mesmo ler. Isso se deve ao fato de, na escola, o contato com a modalidade escrita da língua ser maior e mais incentivada pelo ambiente escolar. Ressalta-se que muitos pais nunca estudaram a sua língua indígena, muito menos aprenderam a ortografia de sua língua. No período escolar desses pais, praticamente todas as inter-relações no contexto escolar eram em português, seja na modalidade escrita ou falada. Na atualidade, os filhos têm a oportunidade de aprender a escrita e a leitura na sua própria língua, na escola, com o direito conquistado a partir da Constituição Federal de 1988. Assim, Dropa & Albuquerque (2016) reconhecem que houve um tempo em que “a língua foi um bem tutelado, porque ela representa a identidade de um povo”. Hoje, com os avanços no contexto da EEI, é possível avaliar que o ensino da língua

indígena com a mesma carga horária da língua portuguesa nas escolas indígenas, como orienta a Matriz Curricular de Referência, dá à língua, não só status necessário, como língua de uso e de instrução, mas permite seu fortalecimento e vitalização nas comunidades indígenas.

Quando se trata da língua escrita, a língua indígena sempre esteve em desvantagem diante da língua portuguesa. Mais recentemente, as línguas indígenas do Uaupés tornaram-se objetos de estudos de pesquisadores linguistas que contribuíram na escrita das línguas indígenas do Uaupés, inclusive a escrita da língua Ye'pá Mahsã. Os professores que participaram de formações como o Magistério Indígena, a Licenciatura Intercultural, e mais os alunos da EEISCJ, são os que conseguem escrever na língua Ye'pá Mahsã. Com base na pesquisa de Silva (2007 e 2010) em relação ao o povo Sateré-Mawé, elaboramos um quadro sobre a utilização da escrita na comunidade de Taracua, algumas adaptações foram feitas respeitando a contextualização da pesquisa. Por exemplo, nas respostas (sempre/às vezes/raramente/nunca) foi colocado o quantitativo de professores que optaram por essa resposta.

Quadro 19: Utilização da língua escrita

O quanto a população utiliza a língua escrita				
Na relação com não índio	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na relação entre autoridades indígenas, ou dessas com outros membros da comunidade? (Bilhetes, avisos, cartas)	6	4	-	1
Há situações de uso de leitura e/ou escrita na relação com a FUNAI e seus funcionários?	2	4	2	3
Há situações de uso da leitura e/ou escrita por índios funcionários?	-	6	2	3
Há situações de uso da leitura e/ou escrita por índios professores?	5	5	-	1
Há situações de uso da leitura e/ou escrita por índios agentes de saúde ou funcionários da escola na área indígena?	5	5	-	1
Há situações de uso da leitura e/ou escrita nas relações com poderes públicos locais e regionais (prefeitura, secretarias estaduais)?	5	2	3	1
Há situações de uso da leitura e/ou escrita nas relações com empresários e empregadores? (Contratos, carteira de trabalho, etc.)?	5	1	-	5
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na relação com órgãos de comunicação social (rádios, jornais locais, televisões)?	4	4	1	2
Há situações de uso da leitura e/ou escrita nas relações com pesquisadores e universidades?	4	4	1	2

Há situações de uso da leitura e/ou escrita na participação política? (Eleições, candidaturas, partidos)	6	2	2	1
Há situações de uso da leitura e/ou escrita no envolvimento com religiões dos não índios? (Hinários, textos bíblicos, folhetos litúrgicos, etc.)	6	3	-	2
Há situações de uso da leitura e/ou escrita nas relações comerciais com as vilas e cidades mais próximas?	5	2	2	2
Há crianças indígenas frequentando escola dentro ou fora da área?	5	3	-	3
Usam calendários nas casas?	7	2	1	1
Costumam ler rótulos de produtos e embalagens?	1	8	1	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ressalta-se que, como para Silva (2007, 2010), o questionário se propõe a avaliar a utilização da língua escrita, o intuito é avaliar o que há de escrita e não nas línguas (Ye'pá Mahsã e Português), apesar de sabermos que muito provavelmente é a língua portuguesa que circula com mais facilidade, como por exemplo, nas relações com não indígenas ou ainda, em rótulos de embalagens. Contudo, é necessário saber em que espaços sociais o português domina e quais os espaços sociais da língua Ye'pá Mahsã.

A pesquisa demonstra que na comunidade a língua usada para escrever é a língua portuguesa porque está presente no cotidiano dos indígenas, principalmente nas relações com os não indígenas. Esse resultado já era esperado, tendo em vista que, em geral, os não indígenas que não dominam a língua indígena utilizam o português nas interações com os indígenas. Todavia, as respostas dos professores evidenciam também a importância da formação bilíngue na escola da comunidade de Taracuí, o que permite maior acesso às informações, produtos e comércio com a sociedade envolvente que não fala e nem domina a modalidade escrita da língua indígena. No contexto da comunidade, a formação bilíngue é necessária, mas é preciso definir os espaços de uso de cada língua para que não haja a predominância da língua portuguesa, em espaços que são e devem ser da língua Ye'pá Mahsã no convívio comunitário.

Da mesma forma, percebe-se que atualmente, para formalizar um pedido, os indígenas utilizam, com muita frequência, a leitura e a escrita na língua portuguesa. De acordo com os professores, antes de realizar qualquer atividade, é comum o envio de um comunicado por escrito (em português) aos parentes das comunidades vizinhas, convidando ou informando a programação do evento. O mesmo é feito aos não indígenas, tendo em vista que

culturalmente, para eles, um documento escrito comprova a sua autenticidade, mais do que comprovaria uma informação repassada oralmente, como é comum entre as sociedades e comunidades indígenas. Verifica-se, assim, que também entre os indígenas da comunidade de Taracuí e comunidades vizinhas, é necessário o domínio da modalidade escrita para esse tipo de atividade, talvez como um reflexo das atitudes e ações praticadas com o uso da escrita para os não indígenas. Talvez como um reflexo das ações dos missionários na comunidade por tantos anos. Todavia, seriam necessárias mais investigações quanto aos fatores que influenciam o uso da escrita em língua portuguesa na comunidade.

Quadro 20: Uso da língua escrita entre os indígenas

NAS RELAÇÕES INTERNAS DA COMUNIDADE OU COM OUTRAS COMUNIDADES INDÍGENAS	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na relação entre autoridades indígenas, ou dessas com outros membros da comunidade? (Bilhetes, avisos, cartas)	6	4	-	1
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na relação com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (Bilhetes, cartas)	3	5	2	1
Há situações de uso da leitura e/ou escrita em situações cotidianas dentro da comunidade ou entre comunidades? (Bilhetes entre jogadores de futebol e treinador, bilhetes entre professores, bilhetes entre índios clientes e índios comerciantes, bilhetes entre membros da mesma igreja, etc.)	5	5	-	1
Há costume das pessoas escreverem nas paredes (da casa, da escola)?	2	5	2	2
Há pessoas que fazem anotações pessoais em cadernos ou diários?	2	8	1	-
Há pessoas que leem jornais, boletins ou revistas que chegam à comunidade?	5	3	3	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora sob orientação da orientadora.

Os resultados demonstram que o domínio da modalidade escrita, principalmente da língua portuguesa, é necessário e importante no contexto da comunidade, mas há necessidade de se definir quais os espaços sociais que a língua portuguesa deve ocupar e quais os espaços sociais que são de uso exclusivo da língua indígena. É necessário que a língua local, no caso a língua Ye'pá Mahsã, tenha o seu lugar nessa modalidade de uso da língua. Porque para Dropa & Albuquerque (2016, p. 41), “[...] a língua é relacionada à identidade, à cultura e às experiências vivenciadas por um determinado grupo”. Nesse contexto, a modalidade escrita

da língua também está relacionada à identidade e às experiências culturais que podem ser registradas para documentação linguística e histórica da comunidade. Isso permitirá que a língua, na sua modalidade escrita, ocupe um lugar importante como língua de registro junto à comunidade indígena de Taracua.

4.2 – A contribuição das lideranças na pesquisa

Os colaboradores indígenas que participaram da pesquisa e que ocupam função de liderança e representantes da comunidade foram divididos em grupos por faixa etária. O primeiro grupo foi formado pelos participantes de 18 a 25 anos, o segundo foi formado por participantes de 26 a 39 anos e o terceiro grupo foi formado por lideranças com mais de 40 anos. Na pesquisa, tivemos dificuldade para encontrar os participantes de 18 anos, porque após a conclusão do 3º ano e a finalização do Ensino Médio, os jovens deixam a comunidade com destino a São Gabriel da Cachoeira em busca de trabalho ou para estudar em algum curso subsequente ofertado pelo IFAM/SGC ou para o serviço militar. Por isso, para esse grupo, o número de participantes ficou reduzido.

Além da divisão por faixa de idade, também se utilizou como critério a escolaridade, considerando as exigências que as funções demandam. Assim, quanto à escolaridade, a maioria dos participantes possui o Ensino Fundamental e o Ensino Médio completo, com exceção dos dois participantes de 18 anos que estão concluindo o Ensino Médio e de apenas um informante de mais de 40 anos que não concluiu o Ensino Médio. Dessa forma, é possível verificar que todos passaram pelo processo escolar. Foram entregues 20 questionários aos participantes, mas apenas 17 lideranças devolveram o questionário respondido. Para Coelho (2019), numa pesquisa sociolinguística, é recomendado que

“[...] em termos do número ideal de informantes, é de cinco por célula, de modo a garantir a representatividade da amostra; contudo, nem sempre alcançamos a quantidade de cinco informantes por célula social. Há bancos de dados linguísticos com quatro informantes por célula, e mesmo com dois. Quanto menor o número de informantes por célula, mais cautela precisamos tomar na análise dos resultados estatísticos concernentes aos fatores sociais (COELHO, 2019, p. 101).

Nesse sentido, a divisão dos informantes por grupos e por faixa etária foi a opção adotada para diferenciar o pensamento e o posicionamento das lideranças ao responder o questionário. Assim, as respostas obtidas do questionário coincidiram com a nossa observação

na questão do uso das línguas Ye'pá Mahsã e o Português na comunidade, quando observou-se com quais pessoas falam e com quais pessoas não falam a língua Ye'pá Mahsã, ou seja, os mais velhos falam entre eles na língua Ye'pá Mahsã. Enquanto que com as crianças falam em português, impedindo que essas crianças usem a língua Ye'pá Mahsã, apesar de elas entenderem porque ouvem seus pais conversando na língua indígena dentro de suas casas e na comunidade com os seus parentes. O uso da língua Ye'pá Mahsã é feita pela maioria da comunidade de diferentes etnias, como pode ser observado no quadro 13 do capítulo 3 (p. 101) aqui retomado para facilitar a visualização dos resultados;

Quadro 13: Perfil das lideranças

Nº	Nome Indígena	Etnia	Profissão	Função na comunidade
01	Ye'pa sũ'rio	Tukano	-	Coordenadora da Pastoral de Juventude há menos de 1 ano.
02	Kũmaro	Tukano	Estudante	Membro do Grupo de Jovens
03	Yupuri	Tukano	Estudante	Membro do Grupo de Jovens
04	Yupahkó	Tukano	Ceramista	Liderança-Fiscal da AMIRT há 6 anos
05	Wehkorio	Piratapuya	Estudante	Esposa do Fiscal Distrital
06	Buyadihio	Miriti-Tapuya	-	Vice-Coordenadora da Pastoral da Juventude
07	Du'as	Tariana	Agricultora	Esposa do Conselheiro Distrital
08	Doé	Tukano	Serviço Gerais	Conselheiro Distrital
09	Soegu	Tukano	Serviço Gerais	Vice-líder da comunidade há 10 meses
10	Ahkuto	Tukano	Pescador	Líder geral da comunidade.
11	Ûrẽmiri	Tukano	Agente Ind. de saúde	Coordenador da Pastoral da Catequese há 20 anos.
12	Seripe	Tukano	Agricultor	Presidente de Associação há 4 anos; Conselheiro Distrital de Saúde há 2 anos; Animador de vila há 6 anos e atualmente como catequista há 2 anos.
13	Ûrẽmiri	Tukano	Agricultor	Animador da Vila Areal há 2 anos.
14	Ñigo	Piratapuya	Agricultora	Esposa do líder geral.
15	Púii	Desana	Agricultora	Animadora de Vila há 6 anos.
16	Yuciró	Desana	Serviços Gerais	Esposa do animador da vila Areal.
17	Barí	Tariana	Agricultora	Presidente da Associação há 4 anos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os resultados obtidos com a participação das lideranças foram analisados conforme a divisão feita por faixa etária para facilitar a sistematização dos dados de análise durante a pesquisa de campo na comunidade de Taracua, realizada de forma remota e presencial.

No caso das lideranças mais jovens, de 18 a 25 anos, que são membros da Pastoral da Juventude e são membros da AMIRT, têm participação ativa nas decisões da comunidade. A

Ye'pa sũ'rio e o Kũmaro moram em Taracuí e residem com seus pais. As lideranças Buyadihio e Yu'upuri moram na comunidade durante o ano letivo, na residência de seus parentes, retornando para as suas comunidades durante as férias escolares. Os jovens como representantes da Pastoral da Juventude ou da AMIRT estão sempre envolvidos nos trabalhos e eventos desenvolvidos na comunidade. Observou-se no trabalho de campo a importância dessa experiência para esses jovens que, como liderança juvenil, têm a oportunidade de desenvolver atividades que, futuramente, irão representar importantes atuações junto às comunidades, fortalecendo a luta pelos direitos conquistados e na efetivação de educação específica, diferenciada e de qualidade.

O grupo de 26 a 39 anos exerce funções na comunidade, seja na diretoria da AMIRT ou na própria composição da liderança local. As lideranças femininas, duas, Yupahkó e Wehkorio - passaram a morar na comunidade após se casarem com os homens da comunidade de Taracuí. Homens como Doe e Su'egŕ são moradores de Taracuí, embora tenham passado um tempo fora da comunidade em busca de emprego ou para tentar estudar algum curso técnico ou uma graduação. Após o casamento, retornaram para a comunidade levando consigo as esposas de outras etnias, de outras comunidades e de outros distritos.

As lideranças mais experientes do grupo, com mais de 40 anos de idade sempre foram moradores de Taracuí. Esse grupo de lideranças é formado pelo líder geral, pelas conselheiras da AMIRT e pelos animadores de vilas, portanto, são indígenas comprometidos com o bem estar da comunidade. As respostas dadas pelos homens (Ahkuto, Ũrēmiri e Seripe) e pelas mulheres (Puii, Bari e Ñigo), demonstram o tempo que vivem na comunidade:

***Puii:** Antes de morar aqui morava na comunidade de Colina, vim morar na comunidade depois da morte de meu esposo a convite de Ir. Rose, para trabalhar no hospital e ter uma ajuda financeira para criar os meus filhos. Agora sou moradora da comunidade porque casei com o homem de Taracuí.*

***Ahkuto:** Sempre morei na comunidade porque os meus pais são da comunidade, aqui tenho a liberdade para o meu trabalho e sustento da minha família.*

***Ũrēmiri:** Quando terminei o Ensino Fundamental, casei formando a minha família e desde então moro aqui.*

***Bari:** Moro na comunidade desde o meu casamento.*

***Seripe:** Antes de morar aqui morava na comunidade.*

***Ñigo:** Cheguei aqui para estudar, depois que concluí o Ensino Fundamental, casei e passei a morar aqui.*

Observa-se, a partir das respostas, que algumas esposas vieram de outras comunidades, acompanhando os maridos após o casamento. Isso demonstra como as outras etnias presentes na comunidade estão relacionadas às mulheres que chegaram a Taracuí após o casamento. É interessante fazer essa observação porque a maioria dos homens são Ye'pá Mahsã. Isso significa que as mulheres Ye'pá Mahsã deixam a sua comunidade para viver na comunidade de seu marido.

Os fatores sociais e de organização do grupo dentro da comunidade precisam de maiores investigações. Nesta pesquisa com as lideranças, objetivamos investigar os usos da língua Ye'pá como prática social em Taracuí. Comprovamos que há diversidade étnica, mas que essa diversidade não significa, necessariamente, diversidade linguística, tendo em vista que, mesmo tendo outras etnias presentes na comunidade, a língua usada cotidianamente na comunidade é a língua Ye'pá Mahsã juntamente com o português. Essa última, usada para as práticas sociais de oralidade e/ou de leitura e escrita com os não indígenas.

4.2.1 – Fluência em Língua Indígena Tukano (Ye'pá Mahsã)

Como mencionado acima, a comunidade de Taracuí é formada por moradores de diversas etnias da família linguística Tukano, que tem a língua Ye'pá Mahsã como a língua de comunicação, não somente entre os moradores, mas entre todas as etnias que habitam a região do Uaupés. Assim, a língua Ye'pá Mahsã, tanto na comunidade quanto em toda a região do Uaupés, pode ser considerada como a língua majoritária, por ser falada praticamente por todos os grupos étnicos que ali vivem. Todos falam fluentemente a língua Ye'pá Mahsã, mas nem todos conseguem ler e escrever na língua indígena, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 21: Facilidade Linguística em Língua Indígena

Grupo 1 - 18 a 25 anos	Sim	Um pouco	Não
Você entende uma conversa em Tukano?	4	-	-
Você fala Tukano?	4	-	-
Você lê em Tukano?	4	-	-
Você escreve em Tukano?	4	-	-
Grupo 2 - 25 a 39 anos	Sim	Um pouco	Não
Você entende uma conversa em Tukano?	6	-	-
Você fala Tukano?	6	-	-

Você lê em Tukano?	4	2	-
Você escreve em Tukano?	4	2	-
Grupo 3 - mais de 40 anos			
	Sim	Um pouco	Não
Você entende uma conversa em Tukano?	8	-	-
Você fala Tukano?	7	-	1
Você lê em Tukano?	4	3	1
Você escreve em Tukano?	1	6	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Silva (2007, 2010).

Os resultados demonstram que, entre as lideranças, todos falam e entendem a língua Ye'pá Mahsã. Somente lideranças do grupo 2 e 3 apresentaram dificuldade para ler e escrever na língua indígena. No grupo 3, há lideranças que apresentam mais dificuldade na leitura e na escrita da língua. A análise que fazemos considera que, nessa faixa etária, encontram-se os participantes que passaram pelo período escolar dentro de um processo integracionista, quando a língua indígena não era ensinada na escola e, em alguns casos, até proibida de ser usada oralmente pelos estudantes. Nas respostas dos questionários e entrevistas foram unânimes em afirmar que não tiveram acesso à escrita da língua indígena e, conseqüentemente, não praticaram leituras de textos em Ye'pá Mahsã.

4.2.2 – Fluência Linguística em Português

A investigação comprova que a língua portuguesa passou a estar presente entre os Ye'pá Mahsã com a chegada dos missionários salesianos na comunidade de Taracúá. Como resultado dessa presença, a língua portuguesa vem conquistando cada vez mais espaço que antes era das línguas indígenas da região, inclusive da língua Ye'pá Mahsã da comunidade de Taracúá. Vimos que sua influência é significativa, principalmente entre as crianças que são ensinadas a falar o português pelos pais e até pelos comunitários. Assim, as crianças acabam por tê-la como primeira língua em detrimento à língua Ye'pá Mahsã. Os demais comunitários são bilíngües. Para os mais velhos, devido à influência dos missionários, a Língua Portuguesa foi a língua de instrução, como apresentamos anteriormente, por isso aprenderam a falar, a ler e a escrever em português. No quadro 22, abaixo, é possível observar que praticamente todos têm facilidade, tanto na leitura como na escrita em português.

Quadro 22: Fluência Linguística em Português

Grupo 1 - 18 a 25 anos	Sim	Um pouco	Não
Você entende uma conversa em Português?	3	1	-
Você fala Português?	3	1	-
Você lê em Português?	3	1	-
Você escreve em Português?	3	1	-
Grupo 2 - 26 a 39 anos			
Você entende uma conversa em Português?	5	1	-
Você fala Português?	4	2	-
Você lê em Português?	5	1	-
Você escreve em Português?	5	1	-
Grupo 3 - mais de 40 anos			
Você entende uma conversa em Português?	6	2	-
Você fala Português?	5	3	-
Você lê em Português?	8	-	-
Você escreve em Português?	6	2	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Silva (2007, 2010).

De acordo com os dados obtidos, observa-se que as lideranças falam, entendem e escrevem na língua portuguesa, independente da faixa etária, porque essa foi a língua usada no processo de escolarização. Por isso, sobre ler e escrever em português, vemos que a maioria domina essas habilidades, o que não acontece com a Língua indígena, como vimos anteriormente. Assim, percebe-se que na comunidade a Língua Portuguesa é a língua mais usada, principalmente na modalidade escrita, que influi nos resultados sobre leitura e escrita do quadro acima. Dessa forma, a língua usada para redigir um relatório, fazer anotações e outros documentos do interesse da comunidade é o português. Como já era esperado, os participantes do grupo I falam, leem e escrevem, tanto na língua Ye'pá Mahsã quanto em Língua Portuguesa, o mesmo não acontece com os participantes do grupo II e III, porque a maioria dos participantes desses grupos não domina a escrita na língua Ye'pá Mahsã.

A proposta pedagógica da educação intercultural, de forma muito discreta, está conseguindo conscientizar os estudantes da importância e do valor que tem a língua indígena dentro da escola e da comunidade. Por isso, “a língua deve, pois, ser estudada em seu contexto social” (COELHO, 2019, p. 99). A valorização da língua indígena deve partir do próprio falante, sem esperar que apareça alguém para assumir esse compromisso, pois pode ser muito tarde para prevenir o seu desaparecimento.

Assim, na questão sobre quais línguas são faladas na comunidade, as lideranças foram unânimes ao reconhecer que as línguas faladas na comunidade são a língua Ye'pá Mahsã e o Português. As outras línguas como a Piratapuya, a Tuyuka e o Espanhol são faladas quando aparece algum falante dessas línguas e, geralmente, é preciso um comunitário que as domine para haver interação. Contudo, é comum que mesmo os que chegam dominem a língua Ye'pá Mahsã, devido a sua grande influência na região. Na pesquisa de campo, não se observou nas reuniões ou eventos da comunidade o uso de outras línguas indígenas, além da língua Ye'pá Mahsã e o Português. Com isso, entendemos que a língua Ye'pá Mahsã tem seu espaço como língua de comunicação entre os indígenas da comunidade de Taracú e toda a região do Uaupés. O Português, por sua vez, é a língua usada para se comunicar com os não indígenas e com as crianças da comunidade e é muito usada para escrever em qualquer circunstância, como foi observado anteriormente.

Na comunidade, é comum o casamento interétnico, mesmo que seja entre os próprios moradores, porque a comunidade é formada por pessoas de etnias diferentes. Os jovens têm a liberdade de escolher com quem desejam se casar e não seguem mais a regra de troca entre os primos, como ocorria antigamente. Assim, na comunidade, segundo os participantes, já existem casos de casamentos entre as pessoas da mesma etnia e com o consentimento dos pais e da comunidade, uma vez que ninguém se manifeste contrário ao casamento.

As crianças que nascem desse casamento, mesmo que o pai seja Desana, Piratapuya ou Tuyuka, eles aprendem com os seus pais a língua Ye'pá Mahsã e o Português, por serem as línguas da comunidade. Assim, de acordo com os participantes, é comum na comunidade, independente da etnia, a criança aprender a falar a língua Ye'pá Mahsã ou a Língua Portuguesa.

4.2.3 – Uso das línguas de acordo com os domínios sociais

Para identificar os domínios de uso da Língua Indígena e da Língua Portuguesa, foi necessário que os participantes dos três grupos respondessem às perguntas contidas no quadro abaixo. Cada grupo respondeu de acordo com a sua observação, conhecimento e domínio da língua. O posicionamento de cada grupo permitiu a identificação do grau de uso e em que situação se fala mais a Língua Ye'pá Mahsã e quando Português é mais usado ou, ainda, quando as duas línguas são usadas no mesmo contexto. Nesse sentido, cada tabela a seguir

representa a situação em que se encontram as línguas faladas pelos participantes na comunidade de Taracuí.

O posicionamento dos participantes do grupo 1, de 19 a 25 anos, confirma que eles dominam e falam fluentemente a língua Ye'pá Mahsã e o português. Mas a língua Ye'pá Mahsã é a mais usada e é raro encontrar esses participantes falando em português. Essa observação feita em trabalho de campo permitiu verificar a vitalidade da língua na modalidade falada na comunidade de Taracuí, mesmo com a pressão da língua portuguesa em determinados contextos, tanto no uso cotidiano da comunidade quanto no contexto escolar, a língua indígena permanece sendo amplamente usada na comunidade.

Os jovens desse grupo de lideranças também dominam a escrita e a leitura na língua indígena, porque tiveram a oportunidade de aprender na escola, a partir da inclusão do componente curricular Língua Indígena a ser trabalhado nas escolas indígenas. As crianças, como foi dito anteriormente, falam o português, entendem a língua indígena, mas não falam. Nesse sentido, as lideranças reconhecem que na comunidade de Taracuí as crianças são incentivadas a falar o português pela sua família e até mesmo pela comunidade, como podemos observar no quadro 23, a seguir.

Quadro 23: Uso de línguas de acordo com os domínios sociais

Grupo 1 - 18 a 25 anos	L.I	L.P	As duas
01. Qual foi a primeira língua que você aprendeu quando criança?	2	1	1
02. Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com os adultos?	4	-	-
03. Que língua você fala melhor?	4	-	-
04. Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com as crianças?	1	2	1
05. Que língua é usada com frequência para ler livros ou a bíblia?	-	3	1
06. Que língua é usada com mais frequência em casa para escrever?	-	2	2
07. Que língua é usada no trabalho para falar com seus colegas?	3	-	1
08. Que língua é usada no trabalho para falar com seus filhos?	1	-	3
09. Que língua é usada com pessoas de mesma idade na vizinhança?	4	-	-
10. Que língua é usada durante uma cerimônia, um ritual de seu povo?	2	-	2
11. Que língua é usada quando reza (ora) na igreja?	-	3	1
12. Qual é a língua de suas preces?	1	-	3
13. Que língua as crianças falam com maior frequência?	1	-	3
14. Que língua os mais velhos falam com maior frequência?	4	-	-
15. Qual é a língua mais bonita? Por quê?	3	1	-
16. Qual língua você usa quando está com raiva?	2	1	1
17. Na sua opinião, qual é a melhor língua para uma pessoa falar?	1	1	2
18. Na sua opinião, qual a língua mais fácil para uma pessoa aprender?	-	3	1
19. Qual língua você prefere para escrever?	-	1	3
20. Qual língua você prefere para ler?	-	2	2

21. Qual língua deve ser ensinada na escola? Por quê?	-	1	3
22. Qual a língua mais usada na comunidade de Taracuí?	3	-	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Silva (2007, 2010).

O grupo 2, com participantes de 26 a 39 anos, apresentou um panorama de uso da língua indígena e do português, segundo a sua observação e vivência na comunidade. De acordo com os resultados, a língua Ye'pá Mahsã é a mais falada entre os adultos em casa, com os vizinhos, com os mais velhos e é a língua mais bonita. Para esse grupo, a língua indígena e o português são usadas de acordo com as circunstâncias, o espaço ou a pessoa com quem está falando.

Nessa perspectiva, a língua Ye'pá Mahsã na comunidade de Taracuí é muito usada entre os Ye'pá Mahsã e outras etnias presentes na comunidade, porque as lideranças participantes da pesquisa são de diferentes etnias falantes da língua Ye'pá Mahsã. Os dados do quadro abaixo demonstram que a língua indígena e a língua portuguesa são usadas conforme a situação, sendo a língua Ye'pá Mahsã a mais usada pelos indígenas no seu cotidiano e o português usado em alguns momentos específicos entre os adultos.

Quadro 24: Uso de línguas de acordo com os domínios sociais

Grupo 2 - 26 a 39 anos	L.I	L.P	As duas
01. Qual foi a primeira língua que você aprendeu quando criança?	5	1	-
02. Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com os adultos?	6	-	-
03. Que língua você fala melhor?	4	2	-
04. Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com as crianças?	1	2	3
05. Que língua é usada com frequência para ler livros ou a bíblia?	-	6	-
06. Que língua é usada com mais frequência em casa para escrever?	-	5	1
07. Que língua é usada no trabalho para falar com seus colegas?	4	1	1
08. Que língua é usada no trabalho para falar com seus filhos?	1	3	2
09. Que língua é usada com pessoas de mesma idade na vizinhança?	6	-	-
10. Que língua é usada durante uma cerimônia, um ritual de seu povo?	5	-	1
11. Que língua é usada quando reza (ora) na igreja?	-	3	3
12. Qual é a língua de suas preces?	2	-	4
13. Que língua as crianças falam com maior frequência?	-	2	4
14. Que língua os mais velhos falam com maior frequência?	6	-	-
15. Qual é a língua mais bonita? Por quê?	6	-	-
16. Qual língua você usa quando está com raiva?	5	1	-
17. Na sua opinião, qual é a melhor língua para uma pessoa falar?	-	-	6
18. Na sua opinião, qual a língua mais fácil para uma pessoa aprender?	2	2	2
19. Qual língua você prefere para escrever?	-	3	3
20. Qual língua você prefere para ler?	-	3	3

21. Qual língua deve ser ensinada na escola? Por quê?	2	-	4
22. Qual a língua mais usada na comunidade de Taracuí?	5	-	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Silva 2007.

No grupo 3, os resultados demonstram o que já tínhamos comprovado na pesquisa de campo, que a língua Ye'pá Mahsã é considerada importante, pois os moradores falam fluentemente, mas a maioria tem dificuldade para ler e para escrever porque não tiveram acesso à modalidade escrita e à leitura na língua Ye'pá Mahsã na época em que estiveram na escola. Assim, todo o posicionamento do grupo está relacionado ao uso da língua indígena e do português, como representado no quadro 25 a seguir.

Tabela 25: Uso de línguas de acordo com os domínios sociais

Grupo 3 - 40 anos ou mais	L.I	L.P	As duas
01. Qual foi a primeira língua que você aprendeu quando criança?	6	2	-
02. Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com os adultos?	6	1	1
03. Que língua você fala melhor?	6	1	1
04. Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com as crianças?	4	2	2
05. Que língua é usada com frequência para ler livros ou a bíblia?	-	8	-
06. Que língua é usada com mais frequência em casa para escrever?	1	4	3
07. Que língua é usada no trabalho para falar com seus colegas?	6	1	1
08. Que língua é usada no trabalho para falar com seus filhos?	5	1	2
09. Que língua é usada com pessoas de mesma idade na vizinhança?	7	1	-
10. Que língua é usada durante uma cerimônia, um ritual de seu povo?	6	-	2
11. Que língua é usada quando reza (ora) na igreja?	-	5	3
12. Qual é a língua de suas preces?	1	1	6
13. Que língua as crianças falam com maior frequência?	1	-	7
14. Que língua os mais velhos falam com maior frequência?	7	-	1
15. Qual é a língua mais bonita? Porque?	5	-	3
16. Qual língua você usa quando está com raiva?	3	2	3
17. Na sua opinião, qual é a melhor língua para uma pessoa falar?	5	-	3
18. Na sua opinião, qual a língua mais fácil para uma pessoa aprender?	2	1	5
19. Qual língua você prefere para escrever?	1	3	4
20. Qual língua você prefere para ler?	1	6	1
21. Qual língua deve ser ensinada na escola? Por quê?	1	-	7
22. Qual a língua mais usada na comunidade de Taracuí?	4	-	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Silva (2007, 2010).

O resultado dos usos das línguas nos domínios sociais aponta que a língua Ye'pá Mahsã é a língua mais usada na comunidade entre jovens, adultos e velhos. No entanto, a língua usada pelas crianças é a língua portuguesa, uma decisão tomada pelos próprios pais que

atualmente passam por um processo de conscientização, segundo os resultados obtidos anteriormente junto às professoras de Educação Infantil. Essa atitude dos pais é uma das consequências da imposição das políticas integracionistas sobre as populações indígenas, inclusive entre os Ye'pá Mahsã, quando simplesmente ignoraram a diversidade cultural e linguística da região do Uaupés e impuseram a língua majoritária num processo de dominação linguística e cultural dos povos indígenas que habitam a região.

O posicionamento das lideranças diante do questionário correspondeu às observações feitas durante o trabalho de campo. Nas orações da manhã antes do mingau, nas reuniões que aconteciam na vila, na oficina das mulheres ceramistas e na reunião que aconteceu na comunidade, constatou-se a utilização da língua Ye'pá Mahsã com mais evidência que o português. São, portanto, espaços de uso e interação na língua Ye'pá Mahsã e onde a língua portuguesa ainda não conseguiu se efetivar. É importante ressaltar que são espaços frequentados não só por indígenas da etnia Ye'pá Mahsã, mas de outras etnias que residem na comunidade e que falam a língua Ye'pá Mahsã. Em raros momentos de reuniões, o Português foi utilizado, principalmente por indígenas que não dominam a língua ou, ainda, por não indígenas como os padres e outras pessoas que vão à comunidade.

Assim, as línguas faladas na comunidade são a língua Ye'pá Mahsã e o Português. A população da comunidade tem consciência da importância de sua língua, porque ela representa o centro da história de sua existência. Por isso, preservar a língua Ye'pá Mahsã requer compromisso do Poder Público, assegurando ao povo indígena o direito de manter viva a sua língua.

Proteger a língua indígena como um direito fundamental é proteger a diversidade cultural, o que permite garantir aos grupos indígenas, que se caracterizam como grupos minoritários, o acesso e fruição aos bens culturais. A diversidade cultural como bem jurídico constitucionalmente tutelado fundamenta a criação de políticas públicas diferenciadas e de ações afirmativas que objetivem a igualdade material que a Constituição Federal de 1988 garante aos povos indígenas. (DROPA & ALBUQUERQUE, 2016, p.45).

Na comunidade de Taracuí, a língua Ye'pá Mahsã pode ser considerada a língua mais falada em relação às outras línguas indígenas da região, considerando que, segundo os participantes, existem, na comunidade, falantes de outras línguas. Falar a língua Piratapuya, Tuyuka ou Hupda torna difícil a comunicação na comunidade, pelo fato de os falantes da língua Ye'pá Mahsã não conhecerem essas línguas. Sendo assim, essas línguas se encontram cada vez mais restritas aos próprios falantes, sendo usadas em contexto familiar.

A investigação sobre a língua Ye'pá Mahsã como prática social e seus usos nas inter-relações nos mostra que a comunidade de Taracuí preserva a língua indígena em suas práticas culturais, mesmo com as dificuldades de preservação dos espaços culturais da língua em relação à língua dominante. Entre os indígenas do Uaupés, a língua Ye'pá Mahsã ainda sobrepõe o português. Por isso, se faz necessário que o Poder Público crie políticas linguísticas para o fortalecimento e preservação das línguas cooficializadas e as línguas minorizadas da região do Uaupés.

Nos trabalhos de campo feitos junto à comunidade, percebe-se que há diferenças em relação aos usos das línguas, tendo a geração mais nova possibilidades de serem bilíngues nas habilidades de falar, compreender, ler e escrever nas duas línguas. Isso não aconteceu com a geração mais velha, que teve o português imposto e sem possibilidade de aprender, na escola, as modalidades de leitura e escrita nas línguas indígenas, de forma adequada para os usos sociais dessas modalidades de uso da língua.

Os resultados da pesquisa com professores e lideranças da comunidade de Taracuí foram importantes, na medida em que serviram de diagnóstico e promoveram mais conhecimento dos usos sociais e culturais da língua em uma comunidade indígena. A seguir, passamos para as nossas considerações finais.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pesquisadora e pertencente à etnia Ye'pá Mahsã (Tukano), falante da língua Ye'pá Mahsã, pesquisar sobre as práticas de interação social e a diversidade na comunidade que nasci me possibilitou estudar melhor a origem do meu povo e a origem das diferentes línguas indígenas da família linguística Tukano, faladas na região do rio Uaupés, dentre as quais a língua Ye'pá Mahsã. Essa viagem de conhecimento trouxe para mim a sensação de pertencimento ainda maior sobre a história do povo a que pertenço. Foi possível conhecer como se deu a origem das línguas indígenas, na perspectiva do meu povo, parte muito importante, a meu ver, para entender por que a língua Ye'pá Mahsã foi a língua escolhida para comunicação entre as outras etnias e, ainda, servir como língua franca da região do Uaupés. O lado difícil foi comprovar que, entre outras tantas, a língua Ye'pá Mahsã, além do Nheengatu, do Português foi a língua de colonização usada pelo colonizador europeu, principalmente pelos missionários salesianos, para doutrinar e evangelizar os indígenas Ye'pá Mahsã, Desana e outros.

Espera-se que esse estudo contribua com a compreensão do surgimento das línguas indígenas do Uaupés, a partir de autores indígenas que relatam com muita propriedade a origem da humanidade, uma história ainda pouco conhecida principalmente quando se trata sobre a origem das línguas indígenas faladas no Uaupés. Se existe uma mitologia que relata como surgiu a humanidade e as etnias, é porque teve a língua como o elemento principal de transmissão do conhecimento para os povos da região. Os Ye'pá Mahsã, ao longo de sua história, usaram a língua para ensinar aos seus filhos, os conhecimentos tradicionais e a sua organização tribal do povo.

Assim, a contextualização apresentada no capítulo I nos proporcionou conhecer o processo mitológico do surgimento da humanidade, das etnias e das línguas indígenas da região Uaupés. E, ao mesmo tempo, nos trouxe uma reflexão que a língua identifica o indígena à etnia de pertencimento. Nesse sentido, para cada etnia, sua língua é sinônimo de identidade cultural e tem o seu valor, beleza e importância. No entanto, nada disso foi percebido pelo colonizador que explorou o rio Uaupés, nada foi considerado e o próprio indígena foi visto como um irracional, sem nenhum valor cultural e linguístico. Os colonizadores da região dos Uaupés não reconheceram a diversidade de línguas faladas na região. Desde então, os Ye'pá Mahsã tiveram que aprender a falar as línguas impostas pelo colonizador, sendo a primeira a Língua Geral e, posteriormente, a Língua Portuguesa, o

período em que, “[...] aprender a língua portuguesa tornou-se, então, uma obrigatoriedade para os povos indígenas, fato que perdura até os dias atuais (PAULA, 2018, p. 26)”.

A língua portuguesa como herança da colonização, da civilização e da catequização dos missionários, desde a sua implantação na região do Uaupés, vem gradativamente influenciando os falantes da língua Ye’pá Mahsã. Os resultados comprovam que, de forma consciente, algumas famílias decidem ensinar os seus filhos a falarem o Português para, somente na escola, aprenderem a língua Ye’pá Mahsã como segunda língua, repassando à escola a responsabilidade dos usos sociais da língua indígena. Tal situação acontece, de acordo com Paula (2018, p. 34), devido à “[...] posição diglôssica em que as línguas originárias se encontram frente ao português, língua da sociedade dominante, que deixa as línguas minorizadas, com menos falantes, levando a uma situação de possível desaparecimento”. As línguas minorizadas se encontram numa situação crítica quando os próprios falantes adotam a língua portuguesa ou a língua Ye’pá Mahsã para se comunicarem. Por isso, é importante que os falantes das línguas minorizadas sejam conscientizados de que a sua língua é tão importante quanto a língua Ye’pá Mahsã e o Português. E lutar para que sejam criadas as políticas públicas e linguísticas favoráveis para o seu fortalecimento.

Apesar do esforço vigilante das professoras da Educação Infantil, é necessário um trabalho de conscientização por parte de professores e lideranças no sentido de priorizar a língua indígena em todas as fases da educação escolar indígena. As habilidades de falar, compreender, ler e escrever na língua indígena devem ser trabalhadas de forma sistemática entre os professores da escola e não somente a partir do que orienta o PPP ou a Matriz Curricular de Referência para as Escolas Indígenas elaborada pela SEDUC/AM. É preciso que as crianças iniciem o processo escolar tendo a língua indígena como primeira língua, para que sejam alfabetizadas em língua indígena como primeira língua e só então passem a aprender o português como L2, evitando assim que a língua indígena corra o risco de ser utilizada por essas crianças mais adiante, nos anos que seguem o percurso escolar.

A pesquisa verificou que, apesar de a língua Ye’pá Mahsã ser a língua mais falada na comunidade, ela não é a língua de instrução usada na escola EEISCJ pelos professores. Mesmo em situações de interação na escola, os professores respondem em português aos alunos que perguntam na língua Ye’pá Mahsã. Dessa forma, é necessário também que o bilinguismo presente na escola seja incentivado e que interações sejam feitas em ambas as línguas, dando sempre preferência às interações em língua indígena, considerando fatores

como o fato de ser a língua indígena a língua de comunicação diária entre os comunitários, podendo perfeitamente continuar sendo priorizada nas interações diárias de sala de aula.

Muito se perdeu na comunidade com a chegada dos missionários salesianos na localidade, muitos pais usam ainda o Português com as crianças, consequência do período da colonização, quando a Língua Geral e a Língua Portuguesa deixaram marcas entre as populações indígenas da região Amazônica, como afirma Freire (2004):

[...] a Língua Geral desempenhou um papel historicamente relevante como língua de comunicação, de identidade e até mesmo como instrumento político, com expansão territorial considerável até o final do século XIX, quando começou o seu declínio. Por outro lado, a língua portuguesa estava, naquele momento, tornando-se hegemônica, num processo que é bastante recente e que ocorreu sob condições particulares de opressão e exploração socioeconômica (FREIRE, 2004, p.138).

A língua portuguesa, desde a sua implantação, vem sendo usada pelas populações do rio Uaupés, mesmo após a promulgação da CF de 1988. Antes, as línguas indígenas eram vistas como línguas pobres, feias e imperfeitas. Esse pensamento ainda persiste nos dias atuais e ainda está presente na memória de muitos indígenas, inclusive na memória dos Ye'pá Mahsã. A Constituição Federal de 1988 garantiu direitos aos povos indígenas, importantes no processo de preservação linguística e cultural, seja no contexto de usos sociais de línguas e culturas, seja no contexto educacional. É quando, como indígenas, começamos a escrever uma nova história, os conhecimentos tradicionais, os nossos costumes, as nossas línguas e as nossas manifestações culturais passaram a ser reconhecidos. A educação específica, intercultural e bilíngue de cada povo passou a ser priorizada para que os direitos adquiridos fossem trabalhados também no ambiente escolar. A partir de então, somos os protagonistas na valorização, na preservação e na vitalização das nossas línguas.

Um passo importante foi a cooficialização das línguas indígenas Nheengatu, Tukano e Baniwa e Yanomami no município de São Gabriel da Cachoeira/AM. A língua Ye'pá Mahsã é a única língua cooficializada da região do rio Uaupés. Pela observação em trabalho de campo, a maioria dos comunitários não conhece o que está assegurado na Lei da Cooficialização Nº 145/2002, quando se trata da valorização e preservação da língua Ye'pá Mahsã (Tukano). A lei garante o uso livre da língua no espaço público, assim como nas instituições públicas municipais e até mesmo possibilita redigir, nas línguas cooficializadas, documentos a serem encaminhados para instituições públicas e privadas.

Nesse sentido, a política da cooficialização foi criada para reconhecer e valorizar a diversidade linguística do município e, acima de tudo, para que o próprio falante reconhecesse

a importância que tem a sua língua materna frente à sociedade nacional. Mesmo assim, a maioria não tem conhecimento dessa lei nem do que se trata, porque não lhes é repassado esse conhecimento como direito e como política pública de valorização e reconhecimento.

Valorizar, preservar e estimular o uso da língua Ye'pa Mahsã é necessário e urgente. Dessa forma, as lideranças locais, em parceria com a escola ou com outras instituições educacionais, devem promover discussões sobre a lei da cooficialização, com objetivo de conscientizar as famílias da comunidade de Taracuí a valorizarem a língua Ye'pá Mahsã.

A escola, por sua vez, por meio da proposta pedagógica de educação escolar indígena, procurar promover eventos educativos que proporcionem aos alunos a valorização do uso da língua Ye'pá Mahsã. Os professores indígenas da EEISCJ são comprometidos com o processo de vitalização e preservação da língua Ye'pá Mahsã, mas ainda há o que se fazer no sentido de tornar a língua indígena mais forte e com espaços sociais de uso mais amplos, deixando a língua portuguesa para ser usada em espaços bem definidos e com uso restrito a situações de interação com não falantes da língua Ye'pá Mahsã. Que a comunidade e a escola trabalhem juntas e tenham consciência de que a diversidade linguística presente na comunidade deve ser reconhecida e respeitada.

Apesar da lei de cooficialização, é fato que o poder público municipal não demonstra interesse em criar políticas linguísticas que atendam as demandas de valorização das línguas indígenas da região. Apesar de sabidamente ser a região de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, a região com a maior diversidade linguística e cultural do país, não há projetos direcionados à preservação desse patrimônio imaterial da região. É fato também que, se não houver investimento para atender e cumprir o que está prescrito na lei da cooficialização, alinhada na CF de 1988 e, ainda, reconhecer aos índios o direito à educação intercultural, dificilmente os esforços da lei de cooficialização serão concretizados. Enquanto não for prioridade para o Poder Público Municipal, a região sofrerá perdas linguísticas e culturais importantes.

O protagonismo indígena no processo de reconhecimento e valorização das nossas línguas é imprescindível porque, de acordo com Rocha (2019, p.109), “a atitude linguística precede da atitude em relação à identidade étnica e cultural, marcas que diferenciam grupos sociais uns dos outros. A língua carrega consigo marcas culturais dos falantes e as transmite ou corrobora para fortalecê-las, por meio da fala de cada indivíduo.” Assim, como indígenas, é preciso tomar a responsabilidade para estancar a influência da língua portuguesa, incentivando e estimulando cada vez mais o uso da língua Ye'pá Mahsã.

A escola assume um papel importante na luta pelo fortalecimento da língua Ye'pá Mahsã, tanto do ponto de vista educacional, quando etnográfico. Não se pode esperar que outras pessoas tomem a iniciativa de buscar alternativas para a vitalização da língua indígena.

As observações feitas em campo demonstram que a escola procura, dentro de suas condições, desenvolver a proposta pedagógica da educação escolar indígena, mas se depara com desafios que travam o prosseguimento da execução de um PPP verdadeiramente voltado para uma escola indígena de fato na EEISCJ. A falta de material didático próprio específico e diferenciado na língua Ye'pá Mahsã e o uso de materiais didáticos em Língua Portuguesa por alguns professores prejudicam o avanço da educação intercultural. Para superar essa situação, é necessário o compromisso social e educacional dos professores para o fortalecimento da educação escolar indígena como política pública eficiente e atuante na comunidade de Taracuí.

Espera-se que esta pesquisa seja um instrumento de reflexão para professores e lideranças da comunidade sobre o uso e a valorização da língua Ye'pá Mahsã e os usos da língua portuguesa na comunidade. Como indígena pertencente à comunidade, professora indígena e pesquisadora, investigar as inter-relações entre língua, cultura e diversidade sociocultural trouxe novas perspectivas sobre meu povo e sobre a língua que falo. Espera-se, ainda, que essa pesquisa sirva de subsídios para outras pesquisas sobre a comunidade de Taracuí e sobre o povo Ye'pá Mahsã.

A pesquisa por meio da etnografia nos proporcionou um conhecimento mais aprofundado sobre a mitologia do povo Ye'pá Mahsã, sobretudo, contribuiu para a compreensão de que na região do Uaupés os seres que emergiram transformando-se em seres humanos de diferentes etnias, na sua maioria, foram da família linguística Tukano. No entanto, atualmente, percebemos na região e na comunidade de Taracuí a presença de outras etnias pertencentes à família linguística Aruak e Maku. Além da mitologia Tukano, a pesquisa nos possibilitou um estudo sobre as políticas linguísticas e suas atuações antes e depois da Constituição Federal de 1988.

Enfim, os resultados obtidos demonstram que a língua Ye'pá Mahsã sobrepõe as línguas minorizadas e a Língua Portuguesa, por sua vez, vem ganhando espaço entre os falantes da língua indígena, inclusive as crianças são as mais influenciadas. Sendo assim, os indígenas da comunidade de Taracuí e das comunidades vizinhas precisam constantemente do trabalho de conscientização para o fortalecimento da língua Ye'pá Mahsã e de todas as línguas indígenas presentes no Uaupés.

6 - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALBUQUERQUE, J. G. de; AZEVEDO, M. M. do A. Narrando uma trajetória. In: CABALZAR, F. D (Org.). Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012, p. 74-83.

ANGROSINO, M, V. Etnografia e observação participante. Disponível em: https://www.academia.edu/7415162/ETNOGRAFIA_E_OBSERVA%C3%87%C3%83O_PARTICIPANTE . Acesso em 24/08/2021.

ARAÚJO, A. V. [et.al.]. Povos Indígenas e a Lei dos “Branco”. MEC/SECAD, Brasília, 2006.

AZEVEDO, Marta. Censos demográficos e “os índios”: Dificuldades para reconhecer e contar. In: RICARDO, Carlos Alberto. Povos indígenas do Brasil, 1996-2000. São Paulo, ISA, 2000.

AZEVEDO, Marta Maria. O censo de 2010 e os Povos Indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO Fany (Editores). Povos Indígenas do Brasil: 2006-2010. São Paulo, ISA, 2011.

BAGNO, M. Língua, Linguagem, Linguística: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BARDIN, L. Análise d conteúdo. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, D. A Foirn na história das políticas de educação. In: CABALZAR, F. D (Org.). Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012, p. 58-61.

BOLETIM. Governança e bem viver indígena: Plano de Gestão Territorial e Ambiental das terras indígenas do Alto e Médio Rio Negro. FOIRN, FUNAI e ISA, outubro de 2007.

BRASIL. Portaria 75N de 6 de julho de 1972. Disponível em: www.funai.gov.br/pdf. Acesso em 22/04/2021.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. MEC/Brasília, 2002.

BRUNO, A. C. dos S. Prefácio. In: ALMEIDA, A. W. B. Terra das línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas. São Gabriel da Cachoeira/AM – Manaus: PPGSCA-UFAM/FUND. FORD, 2007.

CABALZAR, A.. RICARDO, C. A.. Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira. 3. ed. rev. São Paulo, 2006.

CABALZAR, F. OLIVEIRA, L. A. A. de. Projeto de educação FOIRN/ISA: Novas práticas na educação escolar indígena do Rio Negro. In: CABALZAR, F. D (Org.). Educação escolar

indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012, p. 26-49.

CADERNO DE PROPOSTAS PRIORIZADAS. 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista. FUNAI, Abril de 2016.

CAMARGO, E.; REITER, S. Arte da oralidade, arte da transmissão: contar mitos em Caxinauá (Pano). FERREIRA, M. (Org.). Tradições Oraís de Línguas Indígenas. Campinas, SP. Pontes Editores, 2013.

COELHO, I. L. [et.al.]. Para conhecer sociolinguística. 1.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contextos, 2019.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

Coordenadoria Regional da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino- SEDUC. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus. Distrito de Taracará; São Gabriel da Cachoeira-AM, 2018.

COSTA, N. M. P.; GOMES, D. M. Etnoterminologia do sistema tradicional de cura e cuidado Munduruku: introdução a princípios epistemológicos e práticos. In: FERREIRA, M. (Org.). Tradições Oraís de Línguas Indígenas. Campinas, SP. Pontes Editores, 2013.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. Revista Mosaico, v.8, n.2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FERREIRA, M. NEVES, C. de L. A repetição em narrativas tradicionais do Parkatêjê. In: FERREIRA, M. (Org.). Tradições orais de línguas indígenas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FRANCHETTO, B.[et al.]. Línguas indígenas e gramática universal. São Paulo: Contexto, 2019. 208p.

FREIRE, J. R. B.. Rio Babel: a história das línguas indígenas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

FULOP, M..Aspecto da Cultura Tukano: cosmologia e mitologia. Traduzido por Pe. Casimiro Beksta. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.

GENTIL, G. dos S. Povo Tukano - cultura, história e valores. Manaus. EDUA, 2005.

GOMES, F. C. da C. Políticas Linguísticas nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Indígenas Karajá. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2016.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Formação de professores indígenas: repensando

trajetórias. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LINS, J.. Mulheres indígenas da bacia do rio Uaupés (AM) revitalizam produção de cerâmica tradicional. Blog do Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira/AM, 26 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/mulheres-indigenas-da-bacia-do-rio-uaupes-am-revitalizam-producao-de-ceramica-tradicional>. Acessado em: 22/09/2020.

MAIA, A. (Ye'pârã Oyé); ANDRELLO, G. Ye'pá-Di'iro-Mahsã, gente de carne da terra: os tukano do rio Vaupés. Mundo Amazônico, Leticia/Colombia, vol. 10, n. 1, enero-junio de 2019, 53-81p.

MAIA, M. Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. MEC/ Brasília, LACED/Museu Nacional, 2006.

MATEUS, S. A etnografia da comunicação. Antropológicas, nº 13, xx-yy, 2015.

MEIRA, M. A persistência do aviamento: colonialismo e história indígena no Noroeste Amazônico. São Carlos: EDUFCar, 2018.

MELGUEIRO, Z. He. A situação sociolingüística nas escolas indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM) / Zilma Henrique Melgueiro. – Recife: 2012, 127p.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MORELLO, R.. A política de cooficialização de línguas no Brasil. In: OLIVEIRA, G. M.de; ROSÁRIO, L. do. A diversidade linguística nos países de Língua Portuguesa. Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (RIILP), v.1; n.1; Cidade da Prata, Cabo Verde: Editora do IILP, 2012.

OLIVEIRA, G. M. de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. Synergies Brésil nº 7-2009, pp 19-26.

OLIVEIRA, G. M. de. Oficialização de Língua Indígenas em nível de Brasil: Algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. In: ALMEIDA, A. W. B. Terra das línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas. São Gabriel da Cachoeira/AM – Manaus: PPGSCA-UFAM/FUND. FORD, 2007.

OLIVEIRA, M. S. de. Considerações sobre a pesquisa de benzimentos dos Tukano Yepa Pirõ Porã. AEITYPP: Nirõ kahse ukuri turi: Yepa piro porã tuoñase turi. São Paulo: ISA, 2011, 144p.

PAULA, E. D. de. O ensino de línguas nas escolas indígenas. In: BRAGGIO, S. L. B. (Org.). Estudos de línguas e educação indígena. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PAULA, E. D. de A Língua dos Apyãwa (Tapirapé) na perspectiva da Etnossintaxe. Campinas, SP: Curt Nimundaju, 2014.

PEREIRA, A. dos S., FERREIRA, L. O.; LACERDA, L. F. B. Populações indígenas no contexto da pandemia covid 19. In: EL KADRI, M. R. (Org.)[et.al]. Bem Viver: saúde mental indígena. Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida. 2021.

RADLER, J.. No Alto Rio Negro, mulheres indígenas ceramistas lutam por sede própria. Blog do Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira/AM, 07 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-rio-negro/no-alto-rio-negro-mulheres-indigenas-ceramistas-lutam-por-sede-propria>. Acesso em: 22/09/2020.

REZENDE, J. S.. Escola Indígena Municipal Utãpinopona-Tuyuka e a construção da identidade tuyuka. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

REZENDE, J. S.. A educação na visão de um tuyuka. Manaus: Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2010.

REZENDE, J. S.. Novidades da prática educativa escolar tuyuka. In: CABALZAR, F. D (Org.). Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012, p. 122-133.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. Artigo. Porto Alegre. Editora da Universidade, 2008.

ROCHA, S. da S.. O ensino da Língua Portuguesa como L2 na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré: as políticas públicas sob o olhar Ticuna da comunidade Umariáçu II. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas/UFAM, 2019.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM. Estatuto da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2019.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM. Lei Nº 145/2002 regulamentada pela Lei Nº 210/2006. Dispõe sobre a Co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, a Língua Portuguesa no Município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. Acervo disponível na Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM. Lei Nº 0084/2017. Dispõe sobre a cooficialização da Língua Yanomami. Acervo disponível na Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira-AM.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM. Lei Nº 128/2019. Dispõe sobre a inclusão da disciplina de Língua Espanhola no currículo e dá outras providências. Acervo disponível na Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira-AM.

SAPIR, E. A linguagem: introdução ao estudo da fala. Tradução: J. Mattoso Camara Jr. Livraria Acadêmica, 2ª Ed. Rio de Janeiro, 1971.

SARMENTO, F. da S.. O Médio Rio Negro Indígena: aspectos históricos, socioculturais e panorama antropológico contemporâneo. Dissertação de Mestrado, Unb. Brasília, 2018

SILVA, F. S. da. A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira-AM: questões sobre política linguística em contexto multilíngue. Dissertação de Mestrado, UFAM - Manaus, 2013.

SILVA, L. F. V. e. (Org.) Coletânea da legislação indigenista brasileira. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008. 818p.

SILVA, M. do Socorro P. da. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. *Signótica*, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006. Disponível

SILVA, M. do S. P. da. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: ROCHA, Leandro Mende, BORGES, M. V. (Org.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia, Ed. da PUC Goiás, 2010.

SILVA, R. N. P. da. Passos e compassos: o desafio na terra das línguas. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner B. *Terra das línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas*. São Gabriel da Cachoeira/AM – Manaus: PPGSCA-UFAM/FUND. FORD, 2007.

SILVA, R. G. P. da. Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé. *Tellus*, ano 7, n.13, p. 73-101, out. 2007. Campo Grande – MS. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/142/156>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

SILVA, R. G. P. da. Estudo Morfossintático da Língua Sateré-Mawé. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas, SP: 2010.

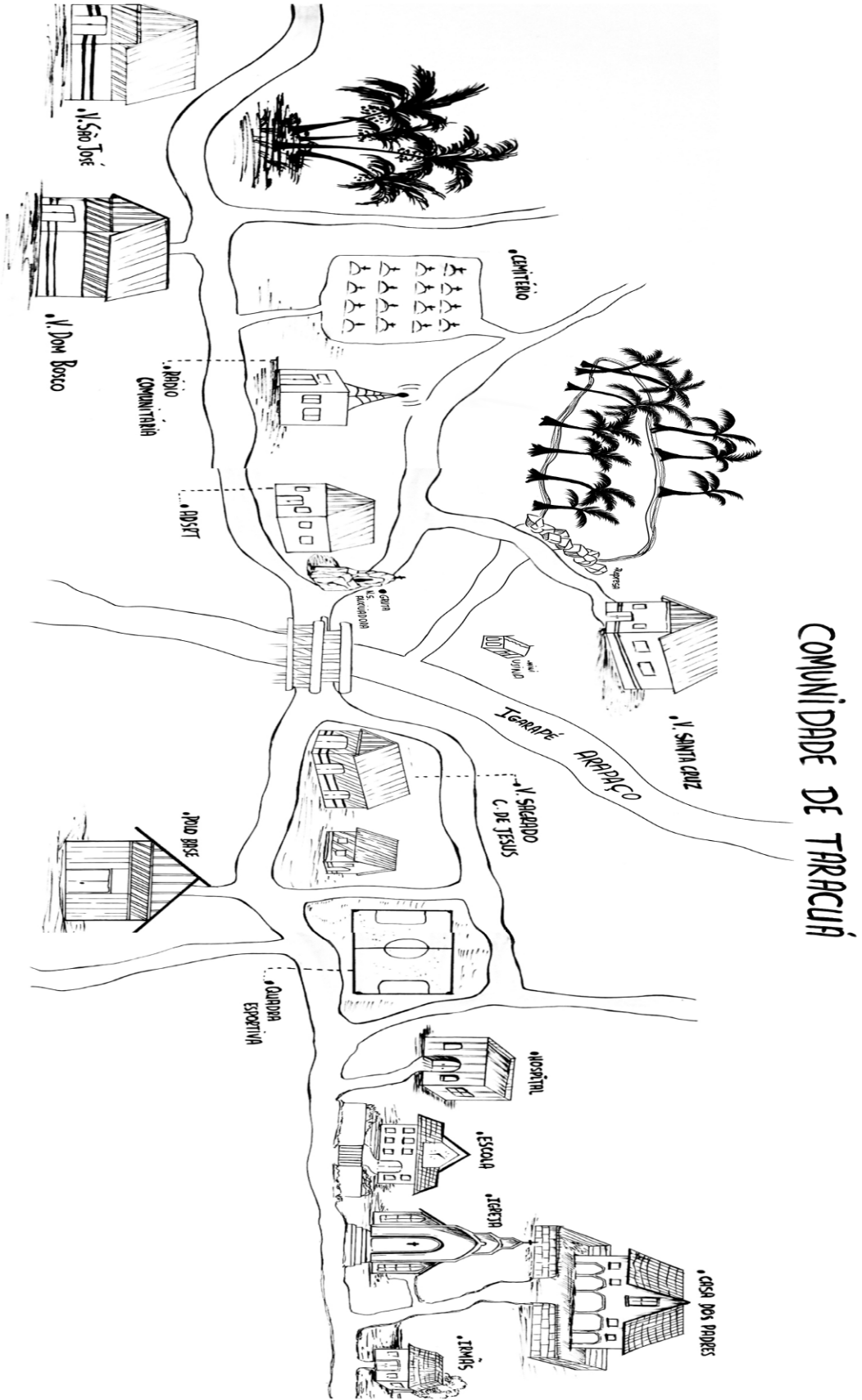
SIMAS, H. C. P.. Desafios da construção da matriz curricular para as Escolas Indígenas do Amazonas. In: ALBUQUERQUE, F. E; CALDAS, R.B.C; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves; ALMEIDA, Severina Alves de (Orgs). *Ensino de línguas numa perspectiva intercultural*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

TUKANO, Á. S.. No tempo de viver separado. In: CABALZAR, F. D (Org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012, p. 50-57.

TUKANO, Á. S.. *O mundo tukano antes dos brancos*. Brasília, 2017.

TUYUKA, H. T.. Impacto das políticas linguísticas tuyuka. In: CABALZAR, F. D (Org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN, 2012, p. 134-145.

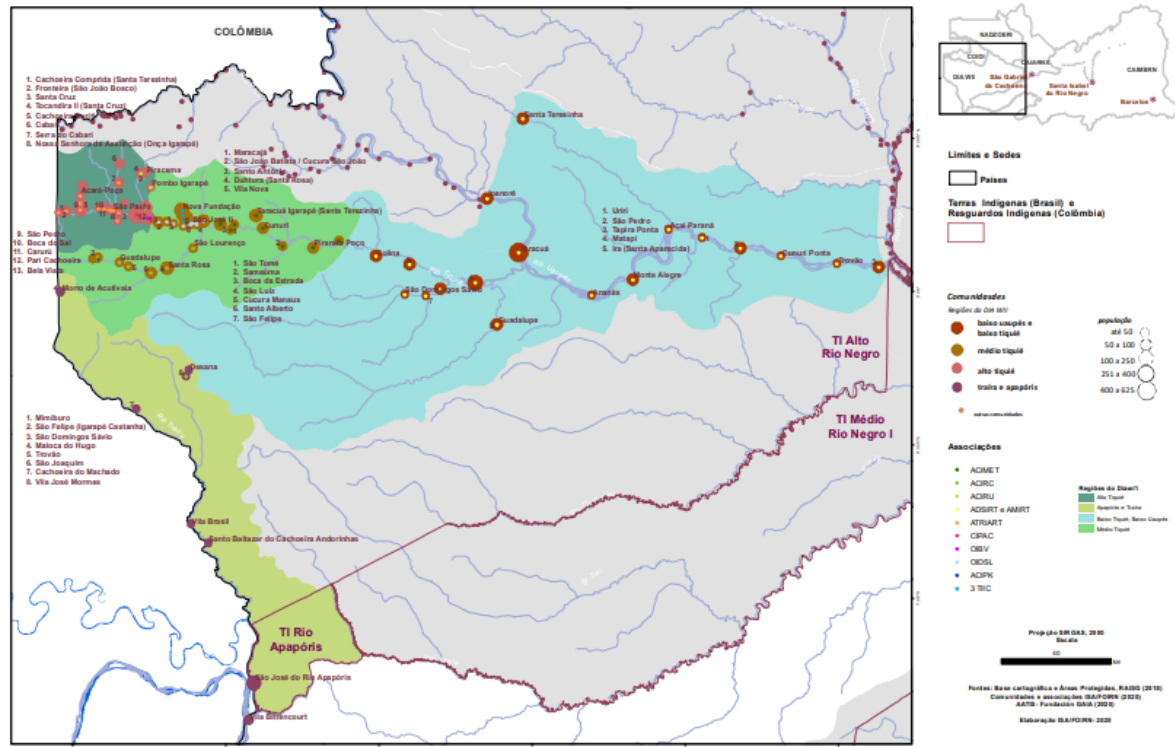
ANEXO A: A Comunidade de Taracua



ALEXANDRO

ANEXO B: Mapa Coordenadoria Diawii

Área de abrangência da DIA WPI - Coordenadoria das Organizações Indígenas do Tiquilê, Uaupés e Afluentes



ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr (a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa *“A língua Ye’pá Mahsã como linguagem e prática social: inter-relação entre língua, cultura e diversidade sociocultural na sede do Distrito de Taracúá, São Gabriel da Cachoeira-Am”*, tendo como a pesquisadora responsável eu, *Aparecida Eufelia Fonseca Alencar*. Os objetivos do projeto são: realizar o levantamento histórico da comunidade; identificar o grau de uso da língua Ye’pá Mahsã e a Língua Portuguesa na comunidade de Taracúá e verificar em que ambiente se fala mais a língua Ye’pá Mahsã na comunidade.

Caso aceite fazer parte desse trabalho, sua participação consiste em:

- a) responder alguns questionários referentes ao uso da língua Ye’pá Mahsã e Portuguesa na comunidade;
- b) participar de algumas entrevistas individuais e coletivas;
- c) conceder o uso de sons e imagens, em formato de fotografias e vídeos.

Nesse sentido, informamos que o uso de sons e imagens servirá somente aos aspectos científicos da pesquisa, assegurando à confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade.

Assim, garantimos ao (à) Sr (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO D – Carta de Apresentação



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras



Do: Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Ao Sr. Juvenal Fonseca Alencar e Comunitários
Liderança da Comunidade de Taracúá

Carta de Apresentação

Vimos a V.S.* apresentar a mestranda **Aparecida Eufelia Fonseca Alencar**, matrícula nº 2190213, discente regular do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, na Área de Estudos da Linguagem, a fim de que a referida mestranda seja autorizada a realizar pesquisas de cunho etnográfico e linguístico na Comunidade Indígena de Taracúá, do corrente ano, tendo em vista a exigência do seu trabalho de dissertação intitulado "A língua ye'pá mahsã como linguagem e prática social: interrelação entre língua, cultura e diversidade sociocultural na Sede do Distrito de Taracúá, São Gabriel da Cachoeira-AM".

Agradecemos desde já a colaboração de Vossa Senhoria

Atenciosamente,

Manaus, 27 de julho de 2021.

*Recebido
Juvenal Fonseca Alencar
19/08/2021
Lider Genal*

Leonard Christy Souza Costa

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras

ANEXO E – Carta de Anuência da FOIRN



Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN
 Reconhecida como de Utilidade Pública pela Lei n.º 1831 – 1987
 CNPJ N.º. 05.543.350/0001-18
 Inscrição Estadual n.º. 04.213.831-0

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Nildo José Miguel Fontes, Diretor Vice-presidente da FOIRN e representante legal da Coordenadoria das Organizações Indígenas do Tiquié, Uaupés e Afluentes – DIA WTÍ, formado pelas comunidades indígenas do baixo rio Tiquié e baixo rio Uaupés onde está situada a comunidade indígena de Taracúá, autorizo o ingresso da Pesquisadora Indígena Aparecida Eufelia Fonseca Alencar, para realização do trabalho de campo do projeto de pesquisa: **A Língua ye'pá mahsã como linguagem e prática social: a inter-relação entre língua, cultura e diversidade sociocultural na sede do distrito de Taracúá, São Gabriel da Cachoeira - AM**, que tem por objetivo, analisar a importância do fenômeno da linguagem ye'pá mahsã e investigar o grau de uso da língua ye'pá mahsã na comunidade de Taracúá. Sei do quanto a pesquisa é importante para os falantes, sobretudo no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes indígenas. Assim, contribuir junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o estudo linguístico para a valorização e fortalecimento da identidade linguística do povo ye'pá mahsã.

São Gabriel da Cachoeira, 02 de Fevereiro de 2021.


 Nildo José Miguel Fontes
 Diretor Vice-Presidente
 FOIRN

APÊNDICE A



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



1. Dados do Colaborador Indígena (professor):

- 1.1 Nome: _____
- 1.2 Atividade profissional professor () suplente ()
- 1.3 Tempo de atuação como professor indígena: _____
- 1.4 Formação: _____
- 1.5 Data da coleta das informações: _____

2. Situação educacional atual

- 2.1 A escola (nome): _____
- 2.2 Localização: _____
- 2.3 Vínculo institucional: _____

2.4 Instalações

- Existe escola específica? () sim () não
- A comunidade participou da construção? () sim () não
- A escola segue o padrão habitacional do grupo indígena? () sim () não
- Quais são as atuais condições físicas da escola?
- _____
- _____

2.5 Você considera que as instalações são satisfatórias para a proposta de uma Escola Indígena?

- () sim () não () as vezes
- Por que?
- _____
- _____

3. A população atendida

- 3.1. A escola atende exclusivamente à comunidade indígena? () sim () não
- 3.2. Em relação aos alunos, qual a população de alunos atendida?
- () alunos indígenas da rede básica de ensino
- () alunos indígenas da escola indígena
- () alunos indígenas e não indígenas da rede básica de ensino
- () alunos indígenas e comunitários
- () outros. Especifique
- _____

- 3.3 Na escola há divisão de turmas? () sim () não () as vezes
- 3.4 Como funciona essa divisão?

() por faixa etária () por etnia () por língua indígena () não há divisão
 () Outros. Especifique _____

3.5 São quantas turmas? _____

3.6 Qual a quantidade de alunos por turmas? _____

3.7 Em relação à frequência. Os alunos comparecem com regularidade?

() sim () não () as vezes

3.8 Há desistências?

() sim () não () as vezes

Por que?

3.9 Na sua opinião. O que motiva os alunos que frequentam a escola?

4. Os professores

4.1 Como é feita a seleção dos professores para atuar na Escola Indígena de Taracúá?

- () processo seletivo da prefeitura
 () processo seletivo da SEDUC
 () a comunidade elege
 () trabalho voluntário
 () Outros. Especifique _____

4.2 Os professores que atuam na Escola de Taracúá:

() são indígenas () podem ser não indígenas () indiferente

4.3 Para atuar na Escola Indígena é preciso alguma formação específica? Qual?

4.4. Qual o seu conhecimento do português e das línguas indígenas que permite sua atuação como professor indígena na Escola? Especifique

4.5 Por que escolheu trabalhar com educação indígena?

4.6 Há quanto tempo você é professor(a) da escola na comunidade de Taracúá?

4.7 Você saberia dizer se há muita rotatividade de professores a escola?

4.8 Os professores residem na Comunidade? Se não, onde residem? Existe alguma exigência da comunidade em relação a isso?

4.9 Na sua opinião. Qual a finalidade da escola na comunidade?

4.10 Você considera que a escola tem um papel social importante para a Comunidade?

sim não as vezes

Qual é esse papel na sua opinião?

5. A ESCOLA

5.1 A Escola é reconhecido oficialmente?

sim não não sei dizer

Desde quando?

5.2 Há acompanhamento regular das atividades?

sim não não sei dizer

Como é feito esse acompanhamento, quem é o responsável e em quais períodos acontece?

5.3 Há programas de treinamento e de reciclagem de professores indígenas?

sim não não sei dizer

5.4 Há preocupação com a formação de novos professores indígenas?

sim não não sei dizer

5.5 Como é feita a avaliação da escola? A comunidade participa?

5.6 Na sua opinião. Por que as famílias desejam que suas crianças aprendam a ler e a escrever?

5.7 Você acredita que a comunidade ver com bons olhos o ensino em português?

5.8 E sobre as línguas indígenas faladas na comunidade. O que os comunitários pensam sobre o ensino das línguas indígenas na escola?

5.9 Em relação ao ensino na escola, a língua de transmissão usada pelos professores nas aulas é:

a língua portuguesa

uma língua indígena. Qual? _____

o ensino é bilíngue (português/ _____)

o ensino é multilíngue

5.10 Os alunos costumam se comunicar em que língua entre eles?

- () em língua portuguesa
 () em uma língua indígena. Qual? _____
 () em várias línguas

5.11 Os alunos costumam chegar na escola

- () monolíngues em Língua Portuguesa
 () monolíngues em Língua Indígena
 () bilíngues em _____ / Língua Portuguesa
 () falando várias línguas e, também, a língua portuguesa

5.12 Além do português e da língua indígena, existe outra língua que os alunos falam? Qual?

5.13 Nas atividades de Alfabetização. Qual a língua utilizada?

- () língua portuguesa, quando a criança chega falando o português como L1
 () na língua materna da criança, quando chega falando uma língua indígena como L1
 () em língua portuguesa porque é a língua de instrução da escola
 () Outros. Especifique

5.14 Existe algum método de alfabetização específico orientado pelo Projeto Político Pedagógico para ser usado na escola?

- () sim () não () não sei dizer

Qual?

5.15 Existe alguma orientação no Projeto Político Pedagógico que oriente quanto ao ensino de português como primeira e/ou segunda língua?

- () sim () não () não sei dizer

Especifique:

5.16 Existe alguma orientação no Projeto Político Pedagógico que oriente quanto ao ensino das línguas indígenas como primeira e/ou segunda língua?

- () sim () não

Especifique: _____

5.17 Como está construída a estrutura curricular da EESCJ?

A escola está diretamente ligada à instituição () pública () privada

Quais os turnos de funcionamento da escola?

() matutino, atendendo os alunos _____ das _____ as _____ horas

() vespertino, atendendo os alunos _____ das _____ as _____ horas

() noturno, atendendo os alunos _____ das _____ as _____ horas

() contraturno, atendendo os alunos _____ das _____ as _____ horas

Quais disciplinas são ensinadas? Especifique:

O ensino é diferenciado, com calendário próprio e adequados às necessidades da específicas da comunidade?

5.18 Em relação ao Material didático. Que material didático é utilizado?

É bilíngüe? sim não
 Foi desenvolvido especialmente para o grupo? sim não
 O material didático é adequado às necessidades da população atendida?
 totalmente parcialmente não é adequado
 Especifique:

6. Leitura e Escrita na comunidade Taracuí

6.1 Há produção de textos? sim não as vezes

6.2 De que tipo? Especifique:

6.3 Em que língua? nas línguas indígenas em português nas duas

6.4 Em que circunstâncias a população utiliza a língua escrita?

<i>NA RELAÇÃO COM NÃO ÍNDIOS</i>	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na relação entre autoridades indígenas, ou dessas com outros membros da comunidade? (bilhetes, avisos, cartas)				
Há situações de uso de leitura e/ou escrita na relação com a FUNAI e seus funcionários?				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita por índios funcionários?				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita por índios professores?				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita por índios agentes de saúde ou funcionários da escola na área indígena?				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita nas relações com poderes públicos locais e regionais (prefeitura, secretarias estaduais) ?				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita nas relações com empresários e empregadores? (contratos, carteira de trabalho, etc.)?				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na relação com órgãos de comunicação social (rádios, jornais locais, televisões)?				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita nas relações com pesquisadores e universidades?				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na participação política? (eleições, candidaturas, partidos)				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita no envolvimento com religiões dos não-índios? (hinários, textos bíblicos, folhetos litúrgicos, etc.)				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita nas relações comerciais com as vilas e cidades mais próximas?				
Há crianças indígenas frequentando escola dentro ou fora da área?				

Usam calendários nas casas?				
Costumam ler rótulos de produtos e embalagens?				
<i>NAS RELAÇÕES INTERNAS DA COMUNIDADE OU COM OUTRAS COMUNIDADES INDÍGENAS PARENTES</i>	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na relação entre autoridades indígenas, ou dessas com outros membros da comunidade? (bilhetes, avisos, cartas)				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita na relação com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (bilhetes, cartas)				
Há situações de uso da leitura e/ou escrita em situações cotidianas dentro da comunidade ou entre comunidades? (bilhetes entre jogadores de futebol e treinador, bilhetes entre professores, bilhetes entre índios clientes e índios comerciantes, bilhetes entre membros da mesma igreja, etc.)				
Há costume das pessoas escreverem nas paredes (da casa, da escola)?				
Há pessoas que fazem anotações pessoais em cadernos ou diários?				
Há pessoas que leem jornais, boletins ou revistas que chegam à comunidade?				

APÊNDICE B



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

**1. Dados do Colaborador Indígena (liderança):**

- 1.1 Nome _____
- 1.2 Idade: () De 18 a 25 anos () De 26 a 39 anos () 40 anos ou mais
- 1.3 Sexo: () feminino () masculino () não declarado
- 1.3 Atividade profissional: _____ Há quanto tempo? _____
- 1.4 Formação: _____
- 1.5 Qual o seu povo? _____
- 1.5 Data da coleta das informações _____

2. Identificação

- 2.1 Há quanto tempo vive na comunidade de Taracúá?
- _____
- _____

- 2.2 Qual o seu nome indígena? Tem algum significado?
- _____
- _____

- 2.4 Você sempre morou na comunidade de Taracúá? Por quê?
- _____
- _____

- 2.5 Há quanto tempo pertence ao grupo de liderança indígena da Comunidade de Taracúá? Qual sua função na liderança?
- _____
- _____

3. Facilidade Linguística (em Língua Indígena)

- | | | | |
|------------------------------------------|---------|--------------|---------|
| 3.1. Você entende uma conversa em _____? | Sim () | Um pouco () | Não () |
| 3.2. Você fala _____? | Sim () | Um pouco () | Não () |
| 3.3. Você lê em _____? | Sim () | Um pouco () | Não () |
| 3.4. Você escreve em _____? | Sim () | Um pouco () | Não () |

4. Facilidade Linguística (em Português)

- | | | | |
|----------------------------------------------|---------|--------------|---------|
| 4.1. Você entende uma conversa em Português? | Sim () | Um pouco () | Não () |
| 4.2. Você fala Português? | Sim () | Um pouco () | Não () |
| 4.3. Você lê em Português? | Sim () | Um pouco () | Não () |
| 4.4. Você escreve em Português? | Sim () | Um pouco () | Não () |

- 4.1 Quais línguas são faladas na comunidade?
- _____
- _____

4.2 Que línguas são faladas nas reuniões da comunidade?

4.3 Há casos de casamentos Inter étnicos na comunidade? Quantos?

4.3 As crianças resultantes dessas uniões (Se houver casamentos Inter étnicos) adquirem/aprendem que línguas?

5. Uso das línguas de acordo com os domínios sociais

<i>Uso de línguas de acordo com os domínios sociais</i> (marque com um X no quadro correspondente)	LI	LP	AS DUAS
01. Qual foi a primeira língua que você aprendeu quando criança?			
02. Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com os adultos?			
03. Que língua você fala melhor?			
04. Que língua é usada com mais frequência em casa para falar com as crianças?			
05. Que língua é usada com frequência para ler livros ou a bíblia?			
06. Que língua é usada com mais frequência em casa para escrever?			
07. Que língua é usada no trabalho para falar com seus colegas?			
08. Que língua é usada no trabalho para falar com seus filhos?			
09. Que língua é usada com pessoas de mesma idade na vizinhança?			
10. Que língua é usada durante uma cerimônia, um ritual de seu povo?			
11. Que língua é usada quando reza (ora) na igreja?			
12. Qual é a língua de suas preces?			
13. Que língua as crianças falam com maior frequência?			
14. Que língua os mais velhos falam com maior frequência?			
15. Qual é a língua mais bonita? Porque? _____			
16. Qual língua você usa quando está com raiva?			
17. Na sua opinião, qual é a melhor língua para uma pessoa falar?			
18. Na sua opinião, qual a língua mais fácil para uma pessoa aprender?			
19. Qual língua você prefere para escrever?			
20. Qual língua você prefere para ler?			
21. Qual língua deve ser ensinada na escola? Por que? _____			
22. Qual a língua mais usada na comunidade de Taracuí?			